



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

PATRÍCIA MARIA DA SILVA

**GÊNEROS DISCURSIVOS E ESTRANGEIRISMOS LEXICAIS:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA ELABORADA A PARTIR DA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE UM
LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

CATALÃO-GO

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Patrícia Maria da Silva

3. Título do trabalho

Gêneros Discursivos e Estrangeirismos Lexicais: uma proposta didática elaborada a partir da análise das atividades de um livro didático para a educação de jovens e adultos

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Anair Valênia Martins Dias, Professora do Magistério Superior**, em 15/03/2021, às 18:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **PATRICIA MARIA DA SILVA, Discente**, em 16/03/2021, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1943421** eo código CRC **D6D413D7**.

**GÊNEROS DISCURSIVOS E ESTRANGEIRISMOS LEXICAIS: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA ELABORADA A PARTIR DA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE UM LIVRO
DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – nível de Mestrado, da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Área de concentração: Linguagem, cultura e identidade

Orientadora: Prof^ª. Dra. Anair Valênia Martins Dias

CATALÃO-GO

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Siva, Patrícia Maria da Silva

Gêneros discursivos e Estrangeirismos lexicais: uma proposta pedagógica elaborada a partir da análise das atividades de um livro didático para a Educação de Jovens e Adultos [manuscrito] / Patrícia Maria da Silva Siva. - 2021.

CXVI, 116 f.: il.

Orientador: Prof. Anair Valênia Martins Dias .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Catalão, Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão, 2021.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas.

1. Gêneros discursivos. 2. Estrangeirismos lexicais. 3. EJA. 4. Livro didático. I. , Anair Valênia Martins Dias, orient. II. Título.

CDU 82



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E
LINGUÍSTICA

ATA UAELL-RC 04/2021

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM DA UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO.

Defesa: nº 143/2021

Às quatorze horas do dia vinte e quatro de fevereiro de dois mil e vinte e um, reuniu-se a Banca Examinadora - à distância, Via Videoconferência - designada pela Coordenadoria do Programa de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem, composta pelas docentes: Profa. Dra. Anair Valênia Martins Dias – (Orientadora), da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Vanessa Regina Duarte Xavier, da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, da Universidade de Brasília - UNB, para proceder à Defesa Pública de Dissertação intitulada **Gêneros Discursivos e Estrangeirismos Lexicais: uma proposta didática elaborada a partir da análise das atividades de um livro didático para a educação de jovens e adultos**, de autoria da mestranda Patrícia Maria da Silva, matrícula 2019101471. Iniciando os trabalhos, a Presidente da sessão apresentou a Banca e a candidata ao título de Mestra. Em seguida, agradeceu a presença do público e passou a palavra à mestranda para a apresentação do trabalho. A seguir, a Presidente concedeu a palavra às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. A duração da apresentação da discente e a arguição das examinadoras aconteceram conforme regulamento do Programa. Ao término da arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão secreta para atribuir os conceitos finais da Dissertação. Em face do resultado obtido, a Banca Examinadora considerou a candidata: APROVADA, estando APTA a fazer jus ao Título de Mestra em Estudos da Linguagem. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e um. Esta defesa de Dissertação de Mestrado Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra. O diploma correspondente será emitido após cumprimento dos demais trâmites, conforme normas do Programa e legislação da Universidade Federal de Goiás, especialmente o Artigo 62 da Resolução CEPEC 1403/2016.

Observações:

Banca Examinadora de Qualificação/Defesa Pública de Dissertação/Tese realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo:

Art. 2º A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação.



Documento assinado eletronicamente por **Anair Valênia Martins Dias, Professora do Magistério Superior**, em 24/02/2021, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#)



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Regina Duarte Xavier, Professora do Magistério Superior**, em 24/02/2021, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Luisa Ortiz Alvarez, Usuário Externo**, em 18/03/2021, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1884014** e o código CRC **742ABE04**.

Referência: Processo nº 23070.008796/2021-53 SEI nº 1884014

À minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças para continuar a cada dificuldade e novo desafio;

Ao meu pai, que lutou incessantemente pela educação das filhas;

À minha mãe, que nos orientou e nos educou para seguir o caminho da dignidade, do saber, do trabalho e da luta em busca do que se acredita;

Ao meu avô Miguel, que sempre esteve comigo em todos os momentos, principalmente em minha vida escolar, me acompanhando e incentivando a vencer os obstáculos da vida;

Ao meu esposo Waldeir, que sempre esteve comigo, me auxiliando com suas habilidades de informática, me encorajando quando minhas forças pareciam estar esgotadas;

Aos meus filhos Miguel e Marcelo, que mesmo não compreendendo o que é uma dissertação de mestrado, preocupavam-se em fazer silêncio para a mamãe estudar;

À minha irmã Ana Lúcia, que desde o início me incentivou a entrar no mestrado e prosseguir nos estudos;

À minha amiga e companheira Viviane Cristina de Alencar, que acreditou que juntas alcançaríamos nossos objetivos e me encorajou em muitos momentos difíceis;

À minha atual orientadora, Prof^ª. Pós-Doutoranda Anair Valênia, que me acolheu e acreditou no meu trabalho, valorizando a minha história e experiência enquanto professora de escola pública;

À minha amiga doutoranda Fabrícia, que com sua generosidade imensurável me ajudou a crescer enquanto pesquisadora;

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

Mudam-se os Tempos

Mudam-se as Vontades

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,

Muda-se o ser, muda-se a confiança;

Todo o Mundo é composto de mudança,

Tomando sempre novas qualidades

Continuamente vemos novidades,

Diferentes em tudo da esperança,

Do mal ficam as mágoas na lembrança,

E do bem (se algum houve), as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,

Que já coberto foi de neve fria,

E, enfim, converte em choro o doce canto.

E, afora este mudar-se cada dia,

Outra mudança faz de mor espanto,

Que não se muda já como soía.

Luís de Camões

RESUMO

Os estrangeirismos constituem um meio de ampliação frequente e produtivo na língua. No contexto do Ensino de Língua Inglesa para a Educação de Jovens e Adultos, EJA, os estrangeirismos, principalmente os anglicismos, são estudados com a finalidade de constatar a presença marcante do inglês no português brasileiro. Partindo dessas considerações, a presente pesquisa tem como objetivo contribuir para o aprimoramento das atividades sobre estrangeirismos propostas em um livro didático da EJA, objetivando destacar a importância dos estudos do léxico como um componente da textualidade. Para isso, levantamos como os documentos oficiais para o ensino de Língua Inglesa do ensino médio da EJA abordam os estudos dos estrangeirismos. Após constatar que, nesses documentos, os estudos da gramática e do léxico devem estar centrados no texto, coletamos e analisamos os exercícios em que os estrangeirismos aparecem atrelados aos gêneros discursivos. Nossa análise incidiu sobre o livro didático: “Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos” (ALMEIDA, 2013), atualmente usado nas aulas de língua inglesa. Então, refletimos sobre como as atividades exploram os estrangeirismos, buscando apoio nos pressupostos teóricos da neologia de empréstimos, voltando o olhar para o estudo do léxico na sala de aula. Dentre os estudiosos do assunto, destacamos: Alves (1994), Biderman (2001), Carvalho (2009), Fiorin (2001), Rodrigues (1992), Timbane (2012). Por fim, sugerimos propostas pedagógicas que exploram a presença dos estrangeirismos em textos autênticos destinados ao público em geral. Consideramos importante na elaboração dessas atividades as discussões recentes empreendidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para o ensino de línguas pautado nos gêneros discursivos, dentre eles os gêneros digitais presentes em situações práticas de uso da linguagem na contemporaneidade.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Estrangeirismos lexicais. EJA. Livro didático.

ABSTRACT

Foreignisms are a means of frequent and productive expansion in the language. In the context of English Language teaching for youth and adult education, EJA, foreignisms, especially anglicisms are studied in order to verify the marked presence of English in the Portuguese country. Based on these considerations, this research aims to contribute to the improvement of the activities on foreignness proposed in an EJA textbook, aiming to highlight the importance of lexicon studies as a component of textuality. To this end, we raise how the official documents for the English Language teaching of EJA high school approach the studies of foreignness. After verifying that, in these documents, the studies of grammar and lexicon should be centered on the text, we collect and analyze the exercises in which foreignness appears linked to discursive genres. Our analysis focused on the: "Languages and cultures: language and codes: high school: youth and adult education" (ALMEIDA, 2013), currently used in English language classes. So, we reflect on how the activities exploit the foreignness, seeking support in the theoretical assumptions of loan neology, looking at the study of the lexicon in the classroom. Among the scholars of the subject, we highlight: Alves (1994), Biderman (2001), Carvalho (2009), Fiorin (2001), Rodrigues (1992), Timbane (2012). Finally, we suggest pedagogical proposals that explore the presence of foreignisms in authentic texts intended for the general public. We consider important in the elaboration of these activities the recent discussions undertaken in the Common National Curriculum Base (BRASIL, 2018), for the teaching of languages based on discursive genres, among them the digital genres present in practical situations of language use in contemporary times.

Keywords: Discursive genres. Lexical foreignness. EJA. Textbook.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	18
1.1 Entendendo a modalidade.....	18
1.2 Orientação Curricular para o Ensino de Língua Inglesa	20
1.3 Currículo e o ensino dos estrangeirismos.....	22
CAPÍTULO 2 –NEOLOGIA E NEOLOGISMOS	26
2.1 A neologia de empréstimos.....	26
2.2 Os empréstimos lexicais.....	32
2.3 Estrangeirismos lexicais	39
2.4 O estudo do léxico na sala de aula	43
2.5 Competência Lexical	47
2.6 O trabalho com estrangeirismos na sala de aula	50
CAPÍTULO 3 – DISCUTINDO O CONCEITO DE GÊNEROS DISCURSIVOS.....	54
3.1 Os gêneros discursivos e a perspectiva bakhtiniana.....	54
3.2 O gênero discursivo infográfico digital	58
CAPÍTULO 4 – O DIÁLOGO ENTRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUAS	62
4.1 Metodologia.....	62
4.2 Apresentação do livro didático e do capítulo estrangeirismos.....	64
4.3 Análise 1	68
4.4 Análise 2	71
4.5 Considerações acerca das análises.....	73
CAPÍTULO 5 - PROPOSTA PEDAGÓGICA - ESTRANGEIRISMOS LEXICAIS NOS GÊNEROS: REPORTAGEM E INFOGRÁFICO	75
5.1 Estruturação da proposta	75
5.2 Aula 1.....	78
5.3 Aula 2.....	82
5.4 Aula 3.....	88

5.5 Aula 4.....	94
5.6 Aula 5.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS.....	114

INTRODUÇÃO

O tema que apresentamos nesta pesquisa considera a importância do léxico de uma língua para entender a cultura e o modo de viver de um povo, já que cada comunidade constrói o seu acervo lexical de acordo com a sua história de vida, seus costumes, e, por isso, os conceitos de cultura e identidade estão em estreita relação nesse contexto.

Considerando que toda língua viva é dinâmica, mutável e evolui historicamente, sua característica mais marcante é a mudança, que de acordo com Ferraz (2006), se manifesta em todos os níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático), mas de forma mais evidente no nível lexical. Nas relações cotidianas, o léxico constitui uma forma de registrar a visão de mundo por meio de novas formações vocabulares que vão surgindo para nomear ideias, objetos e conceitos de acordo com a realidade histórica e cultural das pessoas.

Assim, em conformidade com os acontecimentos que afetam a humanidade, novas unidades linguísticas surgem para designar situações inéditas. Essas palavras, muitas vezes, são importadas de outros sistemas linguísticos, sendo nomeadas a princípio como “estrangeirismos”.

No atual cenário mundial, estamos nos deparando com uma grande entrada de estrangeirismos para informar a respeito da pandemia mundial da COVID-19. De acordo com os estudiosos da neologia de empréstimos, dentre eles Ferraz (2006) e Carvalho (2009), a entrada dos estrangeirismos na língua portuguesa brasileira acontece principalmente por meio da escrita, atualmente atestada nas linguagens técnicas, científica, jornalística e publicitária. Também é unânime, dentre os estudiosos desse assunto, que a maioria dessas palavras são de procedência da língua inglesa.

Desse modo, como professora de inglês na rede estadual de ensino do estado de Goiás, atuando no Ensino fundamental II, Ensino Médio regular e nas 2ª e 3ª etapas da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA há mais de 15 anos, trago comigo uma inquietação constante em relacionar os estudos da língua inglesa ao que está acontecendo no mundo, mostrando que uma língua viva está em constante movimento e acompanhando a história da humanidade.

Considerando todos esses fatores e tendo em vista que o currículo da EJA para o ensino de língua inglesa traz como eixo temático a compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em língua inglesa, e, ainda, que no livro didático há um capítulo destinado ao estudo dos estrangeirismos, enxergamos a necessidade de analisar as atividades sobre estrangeirismos lexicais, vislumbrando possibilidades de melhoria. Então, nosso objeto de análise tem como *corpus* a obra: *Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens*

e adultos (ALMEIDA, 2013), atualmente usado nas aulas de língua inglesa (EJA) da referida etapa em análise.

Com base nisso e apoiando-se nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs (1998), e a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (2018), elencamos nosso objetivo geral de pesquisa: contribuir para o aprimoramento das atividades sobre os estrangeirismos no livro didático da EJA por meio do estudo dos gêneros discursivos, tendo em mente a seguinte pergunta de pesquisa: como as atividades sobre os estrangeirismos por meio dos gêneros discursivos permitem o desenvolvimento da competência lexical como um componente da textualidade?

Como objetivos específicos pretendemos: 1) levantar como os documentos oficiais para o ensino de língua inglesa do Ensino Médio (1º ano da 3ª etapa) da EJA abordam o estudo dos estrangeirismos lexicais; 2) analisar os exercícios referentes ao estudo dos estrangeirismos atrelados ao gênero literário presentes no livro didático; 3) identificar as lacunas existentes nas atividades sobre estrangeirismos como componente da textualidade; 4) propor atividades que explorem os gêneros discursivos no desenvolvimento da competência lexical sobre o estudo dos estrangeirismos.

Para contemplar esses objetivos, além de nos basearmos nos documentos supracitados que regem a educação brasileira, nos apoiaremos teoricamente nos pressupostos da neologia de empréstimos, dando relevância aos estudos de Biderman (2001), Alves (1994), Ferraz (2006, 2007, 2014), Carvalho (2009), e nas abordagens de Antunes (2008, 2012), no que diz respeito ao estudo do léxico na sala de aula. Quando nos referirmos aos gêneros discursivos, nossa base teórica se apoiará em Bakhtin (1997), considerando sua abordagem para o ensino de línguas.

Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desse trabalho elencam, a princípio, a análise dos documentos oficiais e as perspectivas de aprendizagem presentes neles para o estudo dos estrangeirismos lexicais como componente da textualidade, buscando fundamentação teórica nos autores que trabalham a neologia de empréstimos.

Após uma revisão de literatura detalhada sobre o que os autores consideram importante a ser trabalhado em sala de aula sobre o estudo dos estrangeirismos no texto, fizemos a análise das atividades. Identificadas as lacunas existentes, destacamos os pontos positivos e negativos em consonância com as bases teóricas. Cumpridas essas etapas, foram escolhidos dois gêneros para compor a proposta pedagógica apresentada.

Com o propósito de entender o que já foi feito sobre o tema, conceituamos alguns trabalhos realizados. Dentre eles, há trabalhos que abordam a temática: empréstimos e estrangeirismos lexicais na imprensa escrita com propósito de identificar a formação de

neologismos. Há pesquisas que abordam os estrangeirismos, explorando a imagem como recurso semiótico que revela significados e ideologias.

Encontramos também, trabalhos que propõem o estudo do léxico na sala de aula, pesquisando o modo como eles entram no português brasileiro, focando-se na análise de textos publicitários. Outras pesquisas direcionam o olhar para o uso de estrangeirismos no português brasileiro sob a perspectiva da teoria da variação e mudança linguística. Há também aqueles que enfatizam os estrangeirismos presentes na área bancária no Brasil e outros, em que tem a redação acadêmica como estratégia de persuasão.

Esse levantamento é importante, pois nos mostra um panorama do que já foi feito, e as possíveis contribuições do nosso estudo para a educação. Assim, compreende-se que, em se tratando do estudo dos estrangeirismos na área pedagógica sendo trabalhado como componente da textualidade, há muito o que ser discutido e explorado. Antunes (2012), já demonstrava a sua preocupação a respeito disso em suas obras que discutem o ensino do léxico na sala de aula.

Por tudo isso, nossa pesquisa se propõe a explorar os estudos do léxico por meio dos gêneros discursivos e se distingue das outras que já foram realizadas porque tem a oportunidade, em virtude da pandemia, de mostrar a movimentação dos estrangeirismos lexicais ocorrendo na língua, e, também, a verificação dos gêneros discursivos que estão em voga nesse momento para informar sobre esse acontecimento, usando um grande número de estrangeirismos, especialmente de anglicismos. Outro diferencial é a abordagem do gênero digital como potencial de estudo dos estrangeirismos em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018).

Trata-se, então, de uma pesquisa documental, por analisar os documentos oficiais que regem o estudo de línguas no Brasil, de caráter bibliográfico-qualitativo – ao promover uma análise interpretativa e crítica dos exercícios sobre estrangeirismos, considerando as teorias sobre a neologia de empréstimos e de natureza aplicada por gerar conhecimentos a serem utilizados no contexto de ensino aprendizagem de língua inglesa.

Esta dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos: no capítulo 1, discutiremos brevemente o contexto da EJA, a orientação curricular para o ensino de língua inglesa, o currículo e o ensino dos estrangeirismos. No capítulo 2, apresentaremos a fundamentação teórica, discutindo a neologia de empréstimos e o estudo do léxico na sala de aula, sempre voltando o olhar para o ensino e aprendizagem dos estrangeirismos.

No capítulo 3, abordaremos os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana da linguagem e o gênero infográfico digital. Já no capítulo 4, apresentaremos a metodologia, faremos a apresentação do livro didático dando ênfase ao capítulo estrangeirismos e empreenderemos as análises e as considerações acerca do que foi analisado, para, finalmente,

no capítulo 5, apresentar a proposta pedagógica para os estrangeirismos lexicais por meio dos gêneros discursivos e as considerações finais.

CAPÍTULO 1 – BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

1.1 Entendendo a modalidade

Compreender a Educação de Jovens e Adultos no Brasil implica fazer um resgate histórico e político das ações governamentais e coletivas voltadas às práticas educativas desde o início da colonização brasileira. De acordo com Romão e Gadotti (2007), ao ensinar aos índios adultos as primeiras noções de religião, pode-se dizer que aí começava a Educação de Jovens e Adultos no país.

Considerando, a partir desse momento, a ideia de Educação de Jovens e Adultos, há que contextualizar acerca de vários momentos importantes para a manutenção dessa modalidade. Dentre esses pressupostos, destacamos a preocupação da elite política com o índice de analfabetismo da população adulta brasileira na década de 1940, visto que, enquanto a primeira Constituição Brasileira, criada em 1824, formalizava e garantia uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, a segunda Constituição proibia o voto dos analfabetos.

Desse modo, a preocupação da elite política brasileira formalizou a criação de um fundo nacional para o ensino primário pelo governo federal, destinando 25% desse fundo para ser aplicado na EJA. Segundo Souza (2007):

Ao longo do século XX, essa faceta do analfabetismo foi tratada como um mal que assolava a sociedade e que precisava ser erradicado; era preciso diminuir a “ignorância” e formar um coletivo eleitoral que viesse a responder aos interesses da elite política (SOUZA, 2007, p. 83).

Os esforços compreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo, mas em comparação com os países desenvolvidos ainda era muito preocupante. É dentro desse contexto, que no final da década de 1950, o então presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek, ressaltou a importância do ensino noturno para os adultos que trabalhavam durante o dia.

É nesse momento relevante para a EJA que uma personalidade se sobressai, tornando-se referência nacional e internacional nesta modalidade de ensino: o filósofo e educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997). Ao destacar a importância da participação do povo na vida pública do país e defendendo uma educação que valorizasse a vivência e o conhecimento de mundo adquirido pelo aluno, Paulo Freire colocou o aluno como sujeito e não como objeto do processo educativo, em um processo interativo partindo da realidade de cada um.

Paulo Freire evidencia essa visão afirmando que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (PAULO FREIRE, 1996, p. 154). Sendo assim, Freire (1996), valoriza o diálogo entre professor e aluno e acredita que esse é fundamental na efetivação do conhecimento, bem como a educação que visa o caráter emancipatório, libertador da realidade, oposto à de uma educação para submissão.

Porém, a Ditadura Militar, instaurada no Brasil em 1964, ameaçava as práticas educativas libertadoras implementadas por Paulo Freire, fazendo com que elas fossem vistas como uma ameaça à manutenção da ordem no país. Perante a essa realidade, o educador e filósofo foi perseguido pelo regime militar e exilado.

Durante o regime militar, no ano de 1967, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela lei nº 5.379. Contrapondo-se ao modelo de Paulo Freire, O MOBRAL propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, buscando apenas ensinar a ler e executar cálculos básicos de matemática. Também nesse período, criou-se o Ensino Supletivo (1971). Este ciclo de ensino se encerrou com a redemocratização do país, em 1985, e a extinção do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Nas décadas de 80 e 90, surgiram novas experiências de alfabetização por organismos governamentais e não governamentais, mantendo os mesmos aspectos estabelecidos no MOBRAL, porém sem o devido apoio necessário à sua manutenção. Durante o governo de José Sarney (1985 a 1990), foi criada a Fundação Educar, extinta pelo presidente eleito Fernando Collor de Melo, transferindo a responsabilidade da alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos para os municípios.

Na década de 1990, a denominação “Ensino Supletivo” foi oficialmente substituída por “Educação de Jovens e Adultos”. As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB nº 1/ 2000, definem a EJA como modalidade de Educação Básica e como direito do cidadão, afastando a ideia de compensação e assumindo a de reparação e qualificação.

Diante dessa mudança de perspectiva, é importante compreender o papel da cultura no contexto escolar, buscando considerar a pluralidade dos sujeitos, mostrando que as diferenças observadas no espaço escolar trazem a conscientização da identidade, levando à compreensão da coletividade na qual se está inserido. De fato, a realidade da EJA no contexto atual mostra uma diversidade muito grande, tanto em relação ao público, quanto em relação ao contexto social, cultural e regional desses estudantes.

Percebe-se, então, que a heterogeneidade é uma característica dessa modalidade, visto que, em uma mesma sala de aula, há trabalhadores que retornaram aos estudos depois de muito tempo sem frequentar a escola, pessoas idosas que voltaram a estudar, e jovens com histórico de evasão escolar e reprovação no ensino regular. Cada um desses indivíduos traz consigo conhecimentos diversos, tanto no que diz respeito à vivência, quanto em relação à aprendizagem.

Nesse sentido, o professor da EJA tem um grande desafio, pois ele deve conseguir ministrar o conteúdo considerando ritmos de aprendizagens diferentes e enfrentando a visão tradicionalista de alguns que acreditam que a aprendizagem está voltada para o ato de copiar e responder exercícios, não conseguindo compreender a importância do diálogo na construção do conhecimento. Além disso, são diferentes faixas etárias dentro de uma mesma sala de aula. O desafio do professor é lidar com todas essas adversidades, valorizando a identidade de cada um e considerando a pluralidade cultural como fator que pode enriquecer o seu conteúdo.

No caso da língua estrangeira moderna, o inglês, os desafios são acompanhados pela resistência em se aprender uma língua estrangeira, perpassando o discurso tradicional que a maioria afirma em manter: *“Não sabemos nem o português, professora, como vamos aprender o inglês?”*. É dentro desse contexto que se discute a seguir a orientação curricular do ensino de inglês para a EJA.

1.2 Orientação Curricular para o Ensino de Língua Inglesa

A Matriz Curricular de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental na modalidade EJA 2ª etapa, apresentada pela Secretaria de Estado da Educação – Governo de Goiás, está pautada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998), pela visão bakhtiniana de linguagem e pela teoria sociointeracional da aprendizagem, com base em Vygotsky, segundo a qual a aprendizagem acontece em contextos históricos, sociais e culturais.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), postula-se que o ensino e aprendizagem de línguas deve focalizar a função social da linguagem, considerando a interação entre vários textos falados ou escritos. A Matriz Curricular prioriza o ensino de línguas pautado nos gêneros discursivos de Bakhtin (1992, p. 268), o que prevalece para o Ensino Médio, sofrendo adaptações para a EJA. É de suma importância esclarecer que na grade curricular da Educação de Jovens e Adultos está estabelecida uma aula de Inglês por semana, com duração de 40 minutos cada e, ainda, ressalva que, pelo seu público diferenciado, as atividades devem acontecer no espaço escolar, preferencialmente.

Quanto à organização curricular, de acordo com a Resolução CEE nº 260/05, a primeira etapa (que equivale do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I) possui duração de 4 semestres ou 2 anos, a segunda etapa de 6 semestres ou 3 anos (equivalente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II) e a terceira etapa de 4 semestres ou 2 anos (equivalente às 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio). Os conteúdos das áreas de conhecimento em relação ao Ensino Fundamental são: Ciências, Matemática, História e Geografia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física, e, em relação ao Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias.

A duração dos cursos da EJA em Goiás sofreu alteração a partir de 2017, em função da Resolução CEE/CP N. 08 de 09 de dezembro de 2016, sendo que a Secretaria de Estado de Educação, doravante SEDUC Goiás, adotou, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma duração de 1 ano e 6 meses (1200 horas); para os anos finais do Ensino Fundamental, duração de 2 anos (1600 horas) e para o Ensino Médio, duração de 1 ano e seis meses (1200 horas). Além disso, a efetivação da matrícula pode acontecer em qualquer período do ano letivo, sem prejuízo ao aluno no que tange ao cumprimento da carga horária.

Posteriormente, Secretaria de Educação do Estado de Goiás promoveu uma ampla discussão por meio de encontros e debates com coordenadores pedagógicos e professores reunidos em suas áreas de conhecimento, a fim de construir um Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás em consonância com os PCNs (BRASIL, 1998). Tais debates e discussões resultaram na produção do caderno 5.2, que foi lançado em 2010 e norteia o ensino na EJA.

O referido material apresenta o estudo da língua inglesa de forma que o texto é o ponto privilegiado, dialogando com as demais disciplinas, propondo apoiar-se nos conhecimentos prévios dos indivíduos, destacando a importância dos elementos verbais e não verbais, sugerindo que o professor tenha flexibilidade para escolher textos orais e escritos para complementar o trabalho.

Até o momento, apresentamos um breve histórico do surgimento da EJA como modalidade de ensino no Brasil, do perfil dos alunos, dos desafios apresentados pelos professores, especialmente pelo professor de língua inglesa. Abordamos, ainda, a orientação curricular para esse ensino, bem como a construção de um Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás, representado no caderno 5.2, que serve como apoio para as demais séries da EJA. A partir desse momento, voltaremos à proposta do currículo especificamente no que se refere ao estudo dos estrangeirismos.

1.3 Currículo e o ensino dos estrangeirismos

Compreender as expectativas de aprendizagens em relação ao ensino dos estrangeirismos presentes no Currículo Referência é importante para cumprir o objetivo geral proposto nesta pesquisa, que é contribuir para o aprimoramento das atividades sobre estrangeirismos propostas no livro didático. O Currículo Referência tem como objetivo cooperar com as unidades educacionais apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização em sala de aula.

Elaborado a partir da bimestralização dos conteúdos do Caderno 5.2 e da escolha dos conteúdos para o Ensino Médio, o Currículo de Língua Estrangeira/Inglês tem como referência os PCNs (BRASIL, 1998), além do conjunto de documentos elaborados pelo Ministério de Educação, tais como os PCN+, os PCNEM e as Orientações curriculares para o Ensino Médio.

No que se refere aos PCNs, salientamos que estes servem como uma fonte de apoio para professores e diretores, um norteador para a formação escolar no Brasil, podendo ser adaptado de acordo com a realidade de cada unidade escolar. Os PCNs (BRASIL, 2000), do Ensino Médio

...cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa. Por isso, entendemos sua construção como um processo contínuo: não só desejamos que influenciem positivamente a prática do professor, como esperamos poder, com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, revê-los e aperfeiçoá-los (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO MÉDIO, 2000, p. 5).

Sendo assim, as línguas estrangeiras assumem a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem aos estudantes se aproximarem de várias

culturas, propiciando sua inclusão em um mundo globalizado. Dentro desse contexto, os estudos do léxico são mencionados objetivando-se um conhecimento significativo e interdisciplinar para os alunos, de forma a desenvolver simultaneamente outras competências.

As orientações curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica e dividem-se em três volumes:

- Volume 1 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.
- Volume 2 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.
- Volume 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Dentro da sessão “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” estão as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola, Arte e Educação Física. Cada uma dessas disciplinas tem um conjunto de expectativas de aprendizagens, um eixo temático e os conteúdos a serem seguidos, estando os três relacionados entre si.

O estudo dos estrangeirismos aparece no currículo bimestralizado como conteúdo inicial para o 1º Bimestre da 1ª série da terceira etapa (Ensino Médio), tendo como eixo temático: a compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em Língua Estrangeira Moderna – Inglês, abordando as seguintes expectativas de aprendizagem:

- Compreender a utilização dos estrangeirismos;
- Compreender e identificar o significado de palavras estrangeiras inseridas em contextos de nossa língua materna;
- Analisar e refletir sobre o uso e funcionamento da língua em textos e contextos diversos, tendo em vista o aprimoramento do aluno como leitor, ouvinte, falante e escritor;
- Entender que os Estrangeirismos estão presentes em textos de propagandas, em ilustrações, em obras literárias, etc;
- Identificar alguns dos estrangeirismos que permanecem até os dias atuais. Utilizar dicionário bilíngue.
- Reconhecer quais estrangeirismos foram incorporados na grafia à língua portuguesa.

Na EJA, a 3ª etapa é referente ao Ensino Médio regular, enquanto esse é constituído por 1º, 2º e 3º anos, na EJA a 3ª etapa é constituída por 1ª, 2ª e 3ª séries. Considerando, assim, esse

conjunto de expectativas propostas para a 1ª série, pode-se compreender que todas elas estão relacionadas à compreensão textual e à importância do desenvolvimento da capacidade de leitura, depreendemos dessa organização que não se faz um leitor competente sem que se desenvolva sua competência lexical, pois as palavras são partes constituintes do texto.

A matriz curricular que rege a EJA até tal momento está pautada no ensino dos gêneros discursivos, estando o currículo bimestralizado abordando o estudo dos estrangeirismos como conteúdo importante para a compreensão e produção de diferentes gêneros. Contudo, no final de 2019, novas mudanças para a modalidade EJA foram anunciadas. Tais alterações trazem ao contexto a proposta de Ensino a Distância, denominada EJATEC, que se direciona à 3ª etapa (Ensino Médio) e será ofertada no turno noturno e, juntamente com essas modificações, surgem mudanças em todas as disciplinas, e no ensino da Língua Inglesa não é diferente.

A nova matriz curricular proposta traz o estudo dos estrangeirismos por competências e habilidades de linguagem, deixando dúvidas sobre a escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Dentre essas mudanças, propõe-se conhecer e usar a língua inglesa como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais, trazendo como habilidade: “Reconhecer temas de textos em Língua Estrangeira Moderna” (LEM) e inserir sentidos de vocabulários e expressões nele presentes. A referida habilidade encontra-se descrita na proposta curricular organizada a partir das matrizes, competências e habilidades, disponibilizada pela Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais da EJA. Na figura abaixo, podemos conferir as habilidades e competências específicas para o 1º Semestre do ensino médio:

Figura 01 – Matriz Curricular EJATEC

Matriz de Competências e Habilidades de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	
EIXO COGNITIVO	
I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES
M1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	H1 - Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação.
M2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.	H6 - Reconhecer temas de textos em LEM e inferir sentidos de vocábulos e expressões neles presentes.
M3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.	H11 - Identificar aspectos positivos da utilização de uma determinada cultura de movimento.

M4 - Compreender a Arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.	H16 - Identificar, em manifestações culturais individuais e/ou coletivas, elementos estéticos, históricos e sociais.
M5 - Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	H21 - Identificar categorias pertinentes para a análise e interpretação do texto literário e reconhecer os procedimentos de sua construção

Fonte: Secretaria do Estado de Goiás (SEDUC/GO, 2020).

Portanto, de acordo com a nova matriz curricular proposta para a EJA, os conteúdos são divididos por áreas de conhecimento, sendo assim, cada professor fica responsável por uma. Dessa forma, desconsidera-se a formação específica do docente, comprometendo, então, a qualidade do ensino, uma vez que, estando dentro da sua área específica, ele teria condições de estabelecer prioridades e critérios de ensino dos conteúdos ministrados, visto que a importância do conhecimento específico é essencial na disciplina que se ensina.

No que se refere à neologia de empréstimos, estando o professor na sua área de conhecimento e tendo o domínio da teoria que irá ensinar, sem dúvidas ele estará mais apto a traçar o caminho para se chegar a uma aprendizagem significativa.

Quando nos referimos a uma aprendizagem significativa, o fazemos em relação à capacidade de dominar a teoria, aproximando-a o máximo possível da realidade dos alunos. No estudo da neologia de empréstimos, o professor de língua inglesa pode levar para a sala de aula textos autênticos e exemplos práticos que mostrem a ocorrência dos estrangeirismos e empréstimos nas situações práticas da vida cotidiana.

Pensando nessas possibilidades, apresentaremos a seguir nossa fundamentação teórica sobre a neologia de empréstimos.

CAPÍTULO 2 –NEOLOGIA E NEOLOGISMOS

2.1 A neologia de empréstimos

A palavra neologismo é um termo híbrido composto por um radical proveniente do latim NEO (nova) e LOGOS (palavra) do grego, significando, então, “palavra nova”. Biderman (2001) explica que o léxico de uma língua é um sistema aberto e sujeito a novas criações, que acontecem constantemente.

Sendo assim, Biderman (2001) distingue dois tipos de neologia: o neologismo conceptual e o neologismo formal. O neologismo conceptual se refere à ampliação de um campo semântico através de novas conotações. Para explicar melhor, a autora toma em particular o caso do termo “comunidade”, que foi recebendo novas conotações com o passar do tempo, passando a designar várias áreas do conhecimento. Ela cita, também, o exemplo das gírias, que são uma criação popular motivada por fatores diferentes.

Já o neologismo formal, nas palavras da autora, é caracterizado pela introdução de uma palavra nova no idioma, podendo ser um termo vernáculo ou um empréstimo estrangeiro. Constituem-se neologismos vernáculos: *antipoluinte, arenista, empresariado, desaceleração, feminismo, feminista, machismo, machista*. O neologismo pode apresentar-se também como uma lexia complexa: *aparelho de ar condicionado, avião supersônico, balança comercial*.

Além dos exemplos apresentados, Biderman (2001) destaca ainda o caso das expressões idiomáticas, como é o caso de “*estar biruta*” e “*não querer papo*.” De acordo com a autora, essas expressões podem ou não se incorporarem à linguagem da comunidade. Quando se refere às gírias, a autora explica que elas nascem da busca de maior expressividade, podendo ser motivadas por fatores diversos e usadas por diferentes grupos sociais.

O neologismo formal são os empréstimos estrangeiros e nessa categoria, Biderman (2001) explica que se incluem lexemas das mais variadas procedências: anglicismos, galicismos, latinismos, italianismos. No português brasileiro, os galicismos (termos de origem francesa) representam uma grande quantidade, mas são os anglicismos (termos de origem inglesa) que prevalecem sobre todos os outros. São exemplos de galicismos: *ateliê* (atelier), *bufê* (buffet), *ballet* (ballet), etc. São exemplos de anglicismos: *coquetel* (cocktail), *estoque* (stock), *filme* (film), etc.

Dessa forma, Biderman (2001) considera que os estrangeirismos passam por fases de adaptação: decalque, adaptação fonética e ortográfica e incorporação do vocabulário com a

mesma grafia e fonética. Essas fases serão detalhadas na sessão sobre os estrangeirismos lexicais. Por ora, vale ressaltar que o neologismo, uma vez criado, pode ser usado, rejeitado ou adaptado e que o processo de dicionarização, ou seja, o aparecimento dessa palavra no dicionário, pode indicar a continuidade de seu uso. Contudo, o processo de dicionarização só ocorre quando o uso do vocabulário é aceito pela comunidade linguística¹.

A definição apresentada por Carvalho (2009) em relação à neologia de empréstimos assemelha-se à de Bideman (2001), no sentido de que ambas compreendem que toda língua viva tem seus mecanismos de ampliação do léxico, que resultam em dois processos: o primeiro equivale ao processo de criação dentro da própria língua e o segundo ao processo de adoção e adaptação de um termo de língua estrangeira.

Carvalho (2009, p. 35) explica que quando o falante utiliza a língua, ele pode perceber a presença de termos ultrapassados e as criações novas que são chamadas de neologismos. De acordo com a autora, os neologismos criados têm o objetivo de oferecer conceitos sobre o mundo e acompanhar a evolução humana. Entretanto, Carvalho (2009) distingue estrangeirismos de empréstimos, pois considera que a introdução de um termo em um idioma consta de quatro fases e o empréstimo corresponde à adaptação de qualquer tipo de estrangeirismo existente numa língua:

O empréstimo constitui-se na fase de instalação e adaptação do termo. O termo pode ser adotado, rejeitado ou substituído. Em português, a terminologia do futebol exemplifica esses casos. O jogo (*football*) existia na Inglaterra: as palavras estrangeiras foram introduzidas no Brasil com o esporte. A seguir algumas tornaram-se empréstimos adotados e adaptados: *futebol*, *gol*, *pênalti*. Outras, embora adotadas inicialmente, foram rejeitadas: *goal keeper* (goleiro), *center forward* (ponteiro), *back* (zagueiro) (CARVALHO, 2009, p. 57).

De acordo com a explicação de Carvalho (2009), a entrada de um termo estrangeiro em uma língua acontece pela necessidade de uso de um vocábulo de uma *língua A* que não existe em uma *língua B*, e o empréstimo pode ser adaptado ou rejeitado. No caso dos termos que permanecem escritos na sua forma vernácula, como é o caso das palavras *show* e *best seller*, serão sentidos como estranhos ao idioma, mas pela aceitação da comunidade linguística permanecem bem adaptados aos hábitos linguísticos do português.

Nessa conjuntura, Alves (1994) salienta que o processo de renovação lexical de uma língua não para, ocasionando a criação de algumas palavras e o desuso de outras. Ao processo

¹ Nas discussões acerca da neologia de empréstimos, seguiremos a definição de palavra de acordo com o apontamento teórico de Leffa (2000, p. 19) que concebe palavra como um feixe de possibilidades, oferecendo ao texto inúmeras opções de significado, embora impondo também suas normas e restrições de uso.

de criação lexical, a autora dá o nome de “neologia”, e à nova palavra criada, “neologismo”. Segundo a autora, a neologia pode acontecer com palavras de uma mesma língua ou com palavras de outro sistema linguístico. Ela divide os neologismos em quatro tipos: neologismos fonológicos, neologismos sintáticos, neologismos semânticos e neologismos por empréstimos.

Dentro dessa divisão, Alves (1994, p. 11), explica que os *neologismos fonológicos* - referem-se a uma criação inédita, ou seja, criado sem base em nenhuma palavra já existente. Os exemplos mais comuns são as criações onomatopaicas, representadas pelos sons e ruídos produzidos por animais e objetos. Os *neologismos sintáticos* são formados pela combinação dos elementos já existentes na língua; *os neologismos semânticos*, também chamados de conceptuais, são neologismos criados sem que se opere nenhuma mudança formal em unidades léxicas já existentes e podem ocorrer por meio de processos estilísticos da metáfora, da metonímia e da sinédoque. Em “surfista ferroviário”, por exemplo, na palavra surfista aparece implícita uma criação semântica.

Por fim, Alves (1994, p.72) explica que *neologismo por empréstimo* são formações que possuem em sua estrutura palavras ou elementos morfológicos estrangeiros. O estrangeirismo, à primeira vista, é sentido como estranho, mas aos poucos passa a ser empregado na imprensa brasileira, buscando uma autenticidade local. A autora explica que há uma grande gama de estrangeirismos empregados em textos técnicos: esportes, economia, informática e ainda em textos publicitários e colunismo social.

Em se tratando da *neologia por empréstimos*, não se pode negar a influência de outros povos e culturas na criação de palavras novas. No caso da língua portuguesa, o francês foi uma língua que exerceu grande influência, visto que no momento de auge político e intelectual da França, muitas palavras francesas foram incorporadas ao português. Quanto à influência inglesa e norte-americana, verifica-se a presença de palavras inglesas que entraram no português acompanhando a Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra e permanecem devido à influência econômica e cultural dos Estados Unidos, bem como, as inovações científicas e tecnológicas que são permanentes na sociedade contemporânea.

A influência cultural francesa pode ser comprovada pelos galicismos que foram incorporados à língua portuguesa, como, por exemplo:

- na gastronomia – *canapé, couvert, menu, croquete* (de *croquete*), *purê* (de *purée*);
- na moda e vestuário – *batom* (de *bâton*), *boné* (de *bonnet*), *maiô* (de *maillot*), *bijuteria* (de *bijouterie*); nomes de objetos - *abajur* (de *abat-jour*), *buquê* (de *bouquet*), *carnê* (de *carnet*), *maquete* (de *maquette*);

- nomes de lugares – ateliê (de *atelier*), avenida (de *avenue*), toalete (de *toilette*), garagem (de *garage*); no esporte – balé (de *ballet*), pivô (de *pivot*), raquete (de *raquette*).

Já a influência cultural inglesa e norte-americana pode ser comprovada pela presença maciça dos anglicismos à língua portuguesa, como, por exemplo:

- Na informática – *backup* ou *becape*, *chip*, *download*, *drive*, *e-mail*, *homepage*, *input*, *internet*, *mouse*, *off-line*, *on-line*, *scanner* ou *escâner*, *site*, *software*, *tablet*, *upgrade*, *upload*, *website*.
- Na moda e vestuário – *baby-doll*, *black-tie*, *blazer* ou *blêiser*, *cardigã* (de *cardigan*), *fashion*, *jeans*, *lycra*, *shorts*, *smoking*.
- Nos negócios – *check-in* e *check-out*, *feedback*, *franchsing*, *leasing*, *know-how*, *marketing*, *merchandising*, *performance*, *ranking*.
- Na alimentação – *bacon*, *brunch*, *cheese burger*, *delivery*, *cupcake*, *diet*, *drink* ou *drinque*, *fast-food*, *happy-hour*, *ketchup*, *milk-shake*, *self-service*, *sundae*, *whisky* ou *uísque*.
- No esporte – *futebol* (de *football*), *karting*, *basketball* ou *basquetebol*, *baseball* ou *beisebol*, *bike*, *boxe* (de *box*), *futebol balé* (de *ballet*), *knock-out* ou *nocaute*, *motocross*, *skate* ou *esquete*, *voleibol* (de *volley-ball*).
- Nos passatempos e entretenimentos – *best-seller*, *camping*, *dick jockey* ou *dicc-jóquei*, *hobby*, *jingle*, *show*, *spoiler*, *trailer*, *videogame*.
- Outras palavras – *air bag*, *botox*, *check-up*, *design*, *diskplay*, *drive-thru*, *flash*, *freezer*, *laser*, *slogan*, *spray*, *táxi* (de *taxi*), *workshop*.

Ferraz (2006) também ressalta que a neologia pode ocorrer com palavras de uma língua e com palavras de outro sistema linguístico. Ao definir o conceito de neologia, o autor explica que se trata de um processo linguístico que consiste em produzir formas e significados inéditos no léxico de uma língua. Ele explana, ainda, que o léxico de uma língua para incorporar unidades novas recorre a três mecanismos, sendo eles: a) a neologia formal – que consiste na criação de palavras a partir do próprio sistema linguístico; b) a neologia semântica – que consiste em atribuir novos sentidos a uma palavra já existente no sistema linguístico e c) a neologia de empréstimos – que consiste na importação e utilização de um termo de outro sistema linguístico, que pode ser adaptado ou rejeitado.

No que se refere à *neologia de empréstimos*, Ferraz (2006), elucida que:

tal palavra estrangeira, usada em outro sistema linguístico, é logo percebida como externa ao vernáculo dessa língua, caracterizando-se por um estrangeirismo. Enquanto está na fase de novidade, o elemento estrangeiro ainda não incorporou-se definitivamente ao léxico da língua receptora. Este estrangeirismo é então sentido como um neologismo no novo sistema linguístico. Tal neologismo poderá integrar-se ao conjunto lexical do idioma receptor, caracterizando-se por um empréstimo lexical (FERRAZ, 2006, p. 226).

Desse modo, palavras novas são formadas envolvendo formações originais do sistema linguístico de uma língua ou adotando empréstimos lexicais de outros sistemas. O autor encontra no dicionário de língua um instrumento de apoio teórico relevante e elucida que os critérios diacrônico e psicológico são importantes para determinar a inclusão de um item lexical como unidade neológica. Enquanto o critério diacrônico se baseia na data de aparição da palavra no dicionário de uma língua, o critério psicológico se baseia no sentimento de novidade que um grupo demonstra ao usar determinadas palavras. A exemplo disso, Ferraz (2006, p. 224) esclarece que realizar um inquérito para verificar o nível de frequência de um conjunto de palavras pelos seus usuários não seria uma tarefa fácil.

Com certeza, essas palavras percorrerão um caminho e a aparição destas no dicionário poderá ser constatada ou não. Por outro lado, podemos nos surpreender com unidades lexicais, que, apesar da sua frequência de uso, não estão dicionarizadas ainda. Quanto ao sentimento de novidade, este permanecerá um pouco mais. Portanto, constatar a frequência de uso desse conjunto de palavras pelos usuários da língua demandaria um trabalho mais elaborado e complexo.

Assim, diante do que Ferraz (2006) explica sobre o critério de comprovação do aparecimento de unidades lexicais numa seleção de dicionários de língua, compreende-se que as unidades não dicionarizadas são consideradas neologismos lexicográficos. O autor conclui que tanto o critério diacrônico quanto o psicológico são difíceis de serem aplicados. A dificuldade de aplicação do primeiro consiste na questão da atualização dos dicionários e, do segundo, por compreender uma diversidade muito grande de palavras sendo usadas por diferentes usuários da língua.

As definições apresentadas por Ferraz (2006), nos levam a refletir sobre a criação das palavras e o caminho que elas percorrem até serem dicionarizadas e as razões pelas quais outras tantas não conseguem esse feito. Desse modo, podemos ter noção da importância da lexicografia, ciência da elaboração de dicionários e do lexicógrafo, aquele que deve fazer um

trabalho de reflexão constante sobre os usos linguísticos efetivos, mas sem incentivar ninguém a qualquer desqualificação.

Nesse sentido, Bechara (2009) esclarece que os caminhos para que os neologismos cheguem ao falante são a linguagem científica e o de cunho pessoal. Ele explica que da palavra *galeria* surgiu a forma derivada *galera*, como uma forma criativa da linguagem coloquial carioca para referir-se às pessoas que estão do lado de lá do artista ou do locutor. Assim, o autor esclarece que os neologismos são palavras que vêm atender às necessidades renovadoras da cultura, da ciência e da comunicação de modo geral.

Diante disso, o autor acrescenta que a criação nova pode surgir a partir de uma palavra nova (neologia lexical), através de significações novas que a palavra adquiriu (neologia semântica), ou através da transformação de uma classe gramatical (neologia sintática) ou por meio do empréstimo de uma palavra de outra língua (neologia de empréstimo).

Com base nessas explicações, entendemos que a *neologia de empréstimos* está diretamente relacionada à importação de palavras que entram na língua para atender às necessidades de seus falantes, seja na área da ciência, da tecnologia, informática ou outras. De modo que, como salienta Carvalho (2009) a criação de um termo semelhante na nossa língua demandaria tempo e elaboração, o que não se aplica à urgência de uso dessas palavras.

Percebemos essas ocorrências na linguagem escrita atestada nos textos científicos, publicitários e na imprensa escrita, como exemplo disso, temos as palavras usadas no cenário atual para referir-se à pandemia do coronavírus. As principais manchetes e noticiários do Brasil e do mundo estão usando palavras como *drive thru*, *lockdown*, *home office*, *delivery*, *fake news*, *home school*, *live*, para expressar uma realidade que é de todos e em esfera mundial.

Podemos perceber também que, quando se importa um termo, a cultura do país ao qual esses termos têm origem está arraigada, sendo impossível desvincular língua e cultura. Ademais, a presença de empréstimos lexicais em uma língua não é privilégio do presente, eles fazem parte da história evolutiva das línguas e devem ser investigados quando se estuda uma língua, sendo ela materna ou estrangeira.

Assim sendo, após explorar o aporte teórico dos autores selecionados, sobre o conceito de neologia, especialmente, a *neologia de empréstimos*, discutiremos, a seguir, os empréstimos lexicais.

2.2 Os empréstimos lexicais

Considerando que uma das formas de ampliação lexical é a *neologia de empréstimos*, discutiremos, a seguir, o posicionamento de diferentes autores para compreender o caminho que uma palavra percorre desde a sua criação até vir a constituir-se como empréstimo.

Nas palavras de Carvalho (2009), o empréstimo surge da necessidade de nomear objetos, ideias e conceitos advindos de outra cultura, sendo assim, ao usar uma palavra na sua forma vernácula, importada de outro sistema linguístico, o falante está importando também a ideia ou conceito que ela designa, o que implica dizer que língua e cultura são indissociáveis. Ela explica que, no início da importação de um termo, os falantes opõem-se a princípio, criando formas de resistência, uma delas é o decalque ou “calque”, que consiste na tradução literal de um termo para a língua importadora. São exemplos de calques: *skycraper* – arranha-céu; *credit card* – cartão de crédito; *high-technology* – alta tecnologia.

Pensando nessas definições, podemos perceber que não é fácil para o falante comum de uma língua lidar a princípio com o uso de palavras que até então não faziam parte de seu repertório lexical. Então, compreende-se que aportuguesar o termo é uma maneira de familiarizar-se com ele e tentar resistir à influência cultural e tecnológica. Sobre esse assunto, é interessante mencionar que os portugueses têm uma tendência maior em aportuguesar anglicismos – que os brasileiros aceitam com menor resistência. Assim, eles usam outras unidades lexicais para designar vocábulos estrangeiros. Usam “apagar” ao invés de *delete* ou *deletar*. Usam “rato de computador” ao invés de *mouse*.

Sobre isso, Câmara Jr. (1998, p. 104-105) diz “que o empréstimo é a adoção de traços linguísticos diversos dos do sistema tradicional”. Segundo ele, o condicionamento para a ocorrência dos empréstimos é o contato entre povos de lugares diferentes, que pode acontecer pela proximidade geográfica ou por intercâmbio cultural. Assim como Câmara Jr. (1998), Dubois (2000) também considera importante o contato entre os povos para a ocorrência dos empréstimos. Então, “quando um falar A usa e acaba por integrar uma unidade ou um traço linguístico que existia precedentemente num falar B e que A não possuía; a unidade ou traço emprestado é, por sua vez, chamado de empréstimo” (DUBOIS, 2000, p. 209). Para o autor, o empréstimo é o fenômeno linguístico mais importante entre todos os contatos de línguas.

Para ampliar o conceito de empréstimo, Blomfield (1961) *apud* Carvalho (2009, p. 48) explica que o empréstimo é uma tentativa de reproduzir em uma língua os padrões linguísticos já existentes em outras. Assim, a autora também considera que esse fenômeno é uma consequência do contato entre línguas.

Compreendemos, assim, que as definições apresentadas até aqui consideram que, para a ocorrência dos empréstimos, é preciso que haja o contato entre línguas. Carvalho (2009), assim como Câmara Jr. (1998), acredita que as causas dos empréstimos podem ser divididas em dois grupos: 1) aquelas devidas ao contato interpessoal, à convivência dos falantes; 2) aquelas devidas à distância, mediatizadas por canais artificiais.

Diante disso, Rodrigues (1992, p. 99) afirma que uma língua pode tomar de empréstimo vocábulos de outras línguas, adaptando-as ou não. Assim, o autor considera que todos os vocábulos importados de outra língua são empréstimos que podem ou não serem adaptados. Na visão do autor, as palavras *shopping* e *marketing* são exemplos de empréstimos adaptados.

Porém, vale enfatizar que essa é uma discussão conflituosa entre os teóricos. No caso das palavras supracitadas, elas mantêm a mesma grafia. Há teóricos que defendem que só há empréstimo quando ocorre algum tipo de adaptação da palavra estrangeira, mas em algumas unidades fica difícil reconhecer que tipo de adaptação ocorreu.

No caso de *shopping*, que tipo de adaptação ocorreu? Não foi gráfica, não foi fonética e nem fonológica. No entanto, ela pertence à norma lexical do português, e inclusive o falante mais velho reconhecerá essa unidade como parte da nossa língua.

Desse modo, compreendemos que essa adaptação nem sempre acontece. Acreditamos que a partir do momento em que o vocábulo passa a fazer parte do acervo lexical da língua, as flexões obedecerão ao padrão da língua receptora. Então, para fazer parte do nosso acervo lexical é preciso obedecer às regras morfológicas de plural, dentre outras.

Devido a todas essas particularidades, alguns autores, dentre eles Ferraz (2007), adotam o critério de dicionarização para caracterizar se uma unidade linguística pode ser considerada empréstimo ou não. Assim, se ela estiver registrada no dicionário, é considerada empréstimo, caso contrário, é um estrangeirismo. Acreditamos que esse é um critério mais objetivo, levando em consideração todas as especificidades que envolvem essa discussão.

Timbane (2012, p. 8) afirma que “alguns estrangeirismos, logo que entram na língua conseguem manter suas características de proveniência, mas outros mudam transformando-se em empréstimos”. E acrescenta que “as transformações fonéticas e ortográficas fazem com que haja passagem de estrangeirismo para empréstimo.” (TIMBANE, 2012, p. 5).

Assim, no que diz respeito à adoção de palavras de outro idioma, Carvalho (2009), explica que nem todas as adoções são aceitas porque uma comunidade linguística opta por adotar o que é funcional e necessário. E também lembra que “a adoção do termo estrangeiro como é fundamentalmente uma seleção, se adapta às circunstâncias do momento, podendo entrar e sair de uso, caso se tornem desnecessários” (CARVALHO, 2009, p. 38).

Considerando essa definição, podemos refletir sobre o uso de algumas palavras que entraram para a Língua Portuguesa para definir situações vivenciadas num dado momento e depois desapareceram. Borba (2006), exemplifica isso com o caso da palavra *tsunami*, que foi muito usada na época dos acontecimentos na Indonésia, mas depois caiu no esquecimento. Assim, pensemos nas palavras em inglês que estão sendo usadas durante o período de pandemia: elas poderão sair de uso caso se tornem desnecessárias?

Essa é uma transição interessante a ser acompanhada. Elas serão adaptadas ou não? Conseguirão entrar para o acervo lexical da nossa língua sendo dicionarizadas? De antemão, podemos mencionar que tudo isso dependerá da frequência de uso que essas palavras terão pela comunidade linguística e também da necessidade. Acreditamos que as consequências da pandemia continuarão presentes na vida das pessoas por muito tempo, sendo assim, as chances dessas palavras entrarem para o acervo lexical da nossa língua é considerável.

Na concepção de Carvalho (2009), a partir do momento em que uma palavra sofre adaptação, ela é tida como um empréstimo. Dessa forma, o empréstimo é o estrangeirismo adaptado. Alves (1994, p. 77) complementa essa ideia: para ela, “enquanto estrangeirismo, o elemento externo ao vernáculo de uma língua não faz parte do conjunto lexical desse idioma. A fase propriamente neológica ocorre quando está se integrando à língua receptora.”

O pensamento de Alves (1994) está de acordo com o de Rodrigues (1992), quando afirma que uma língua pode ou não adaptar um empréstimo, acrescentando que a adaptação gráfica da unidade lexical estrangeira ao sistema português não constitui uma regra. Para exemplificar, Alves (1994) destaca que muitos empréstimos já assimilados como *abajur* e *xampu* revelam tal adaptação, mas em muitas ocasiões chegam a concorrer com o elemento grafado de acordo com a língua de origem.

Às vezes, essa adaptação à norma gráfica da nossa língua demora acontecer e durante muito tempo convivemos com a norma ortográfica do idioma de origem. Por exemplo, a *muzzarela*, aprendemos essa palavra com dois “s”. Então, compreendemos tratar-se de questões convencionais.

Em todos os casos descritos, podemos perceber que não se pode evitar a adoção de empréstimos em uma língua, visto que o contato cultural, econômico, político e tecnológico une os povos de forma global, diluindo fronteiras e aproximando culturas que se inter cruzam por meio da língua. Diante disso, Ferraz (2014, p. 51) explica que “nenhuma língua é isenta de receber unidades lexicais de outros idiomas, sobretudo porque muito da renovação e riqueza de seu léxico advém da incorporação dessas palavras trazidas de fora e adaptadas ao nosso patrimônio lexical”.

No entanto, ao sofrer adaptações, algumas palavras podem ser usadas com frequência e outras caírem no desuso, de modo que quem determina a necessidade e a frequência de uso é a comunidade linguística. A esse propósito, Ferraz (2007, p. 55) esclarece 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. A entrada no sistema da língua é formalmente marcada quando essas unidades lexicais são registradas em dicionários de língua, o que caracteriza também a sua desneologização (FERRAZ, 2007, p. 55).

Desse modo, ao entrar em uma língua, o neologismo pode sofrer adaptações, de forma que até ser reconhecido como empréstimo, há um caminho a ser percorrido. Para Houaiss e Villar (2009, p. 37), o empréstimo é a “incorporação ao léxico de uma língua de um termo pertencente a outra língua [Dá-se por diferentes processos, tais como a reprodução do termo sem alteração de pronúncia e/ ou grafia (*know-how*), ou com adaptação fonológica e ortográfica (garçom, futebol)].” O estrangeirismo é uma “palavra ou expressão estrangeira usada num texto em vernáculo, tomada como tal e não incorporada ao léxico da língua receptora; peregrinismo, xenismo” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 839). Assim, entende-se que, ao entrar em uma língua, os estrangeirismos passam por transformações até serem reconhecidos como empréstimos. A fase de transição é chamada por alguns autores de “peregrinismo”.

Relacionando essas definições com as de Rodrigues (1992), temos como problema o uso dos xenismos, que apesar de serem considerados estrangeirismos, apresentam-se em número significativo na língua portuguesa. São palavras que, embora não tenham sofrido adaptações, mostram-se aceitas pela comunidade linguística, dada a sua frequência de uso.

Por isso, Ferraz (2007), explica que determinar o exato momento em que um termo deixa de ser um estrangeirismo e passa a ser um empréstimo não é uma tarefa fácil, visto que, como estrangeirismo, ele sofre modificações e também pode entrar na língua como um xenismo, ou seja, sem alteração na grafia, seguindo a sua forma vernácula.

Por isso, Ferraz (2007) defende, em seus trabalhos, o critério de dicionarização para designar uma unidade lexical nova, pois acredita que é um critério mais objetivo. A respeito disso, Biderman (2001) elucida que o dicionário é um instrumento que está constantemente desatualizado porque, infelizmente, não há investimento adequado em pesquisas lexicográficas que permitam um registro mais eficiente da norma lexical.

Então, uma vez que ele é publicado, já está defasado, não conseguindo registrar inúmeras unidades lexicais. Apesar disso, o dicionário é um norteador na classificação do que

é estrangeirismo e empréstimo. Dessa forma, acreditamos que se está registrada, a unidade lexical já faz parte da norma lexical e não pode mais ser considerada um estrangeirismo.

Para explicar a frequência de uso das palavras e como isso influi na caracterização delas como estrangeirismo ou empréstimo, Carvalho (2009), utiliza a dicotomia saussureana *langue* /*parole*, salientando que:

Enquanto o estrangeirismo faz parte da *parole* – uso individual – o empréstimo passa a ser um elemento da *langue*, já socializado. Dentro deste aspecto alguns empréstimos continuariam como fatos da *parole* (não são retomados em novos enunciados) e outros tornar-se-iam fatos da *langue*, pela frequência de uso (CARVALHO, 2009, p. 56-57).

Isso significa que, quando uma palavra nova é usada por um indivíduo, ela soa como estranha, mas com o passar do tempo esse uso pode ser frequente e atingir o social. A partir do momento em que essa palavra é de uso social, ela pode sofrer adaptações e ser incorporada à língua importadora ou mesmo incorporar-se na sua forma vernácula. Então, ela passa a constituir-se como um empréstimo.

Assim, conforme as explicações de Carvalho (2009), o empréstimo se constitui na fase de instalação de um termo, que pode ser adotado, rejeitado ou substituído. Segundo Carvalho (2009), os empréstimos linguísticos podem ser classificados de várias formas:

- Segundo a origem, em íntimo, dialetal e externo (admitindo ainda as subdivisões em anglicismo, galicismo etc.);
- Segundo a fase de adoção, em estrangeirismo, empréstimo e xenismo;
- Segundo a forma de derivação, em direto e indireto;
- Segundo a forma de adoção, em calque, adaptação e incorporação;
- Segundo sua função, intenção ou necessidade de uso, em conotativo e denominativo (CARVALHO, 2009, p. 66).

a) Segundo a origem

Para Carvalho (2009, p. 49) o empréstimo íntimo é proveniente da convivência de duas línguas no mesmo território e, nesse contato entre línguas, uma se sobrepõe a outra. A exemplo disso, temos o caso do guarani e do espanhol.

O empréstimo externo trata dos contatos: políticos, militares, culturais e sociais entre os povos, de modo que há a dominação de algum deles. O empréstimo dialetal se refere aos regionalismos e jargões especializados.

b) Segundo a fase de adoção

De acordo com Carvalho (2009), a importação de um termo consta de quatro fases:

- 1) Palavra estrangeira (existente na língua A)
- 2) Estrangeirismo (usada na língua B)
- 3) Empréstimo (adaptação de qualquer tipo na língua B)
- 4) Xenismo (ausência de adaptação para a língua B). (CARVALHO, 2009, p. 48)

As fases demonstradas por Carvalho (2009) apresentam os estágios em que uma palavra passa a partir do momento em que ela entra na língua importadora. A palavra nova é formada pela necessidade de uso de um vocábulo de uma língua A que não existe em uma língua B. A primeiro momento, essa palavra pode soar estranha, pois é adotada na sua forma vernácula, por esse motivo ela é tida como um estrangeirismo, podendo sofrer adaptações fonéticas, fonológicas e gráficas de acordo com os padrões dos seus falantes.

Em muitos casos, os falantes preferem usar a forma original da palavra devido aos modismos ou por serem mais usadas na mídia e na publicidade ou mesmo pela hegemonia econômica e cultural que exercem no momento. Nesses casos, temos os xenismos, que são as palavras usadas na sua forma original, como: *shopping center, marketing, show, best seller, mouse, feedback*.

De acordo com a adaptação fonético-fonológica, Carvalho (2009, p. 58-59), explica que “é feito pelo falante sem nenhuma preocupação em ser fiel com os padrões da língua de origem”, e também cita como exemplo o caso da palavra *cheeseburger* que virou *X-burger*. Esses exemplos mostram que, se tratando de uma língua viva, quem decide o que é aceito ou não é a comunidade linguística, de forma que as adaptações fonético-fonológicas são feitas pelo povo e, sendo aceitas, permanecem em uso.

Outros casos chamam a atenção também pela inadequação às regras da língua portuguesa, visto que a maioria dos nomes, principalmente os anglicismos entram para a língua portuguesa no gênero masculino. São exemplos: *o mouse, o chip, o download, o tablet*. Outro problema que se revela é em relação ao número, haja vista que o plural de algumas palavras gera polêmica por não estarem de acordo com as regras gramaticais. São os casos de: *os shows, airbags, shorts, designs, gols*. Dentre elas, o plural de *gol* é o caso mais discutido pelos linguistas.

c) Segundo a forma de adoção:

Nas palavras de Carvalho (2009, p. 63) os empréstimos podem ser classificados em: *decalque* ou *calque*, *adaptação* e *incorporação*. O *decalque* é uma maneira que o falante usa para disfarçar a palavra em relação à sua forma original. Para isso, uma das maneiras encontradas é o aportuguesamento. São exemplos disso: *credit card* (cartão de crédito); *high-technology* (alta tecnologia); *skyscraper* (arranha-céu).

Quanto à adaptação fonética, morfológica e ortográfica, pode-se constatar que ao entrar na língua o termo estrangeiro pode sofrer adaptações fonético-fonológicas adaptadas pelos falantes. A adaptação morfológica pode se refletir na grafia, como é o caso das palavras: *basketball* (basquetebol); *box* (boxe); *chic* (chique); *drink* (drinque), etc. Há que se mencionar, ainda, que a adaptação fonológica é feita pelo falante comum sem nenhuma preocupação de fidelidade à língua de origem, exemplo: *stress* que é dito estresse.

d) Segundo a forma de derivação

Carvalho (2009, p. 63) explica que os empréstimos podem ser classificados em diretos e indiretos. O empréstimo direto deriva diretamente da língua fonte, e são exemplos: futebol (português), do inglês *football*, chique (português), do francês *chic*. O empréstimo indireto tem a língua como intermediária no processo de adoção: é o caso de humor (português), do francês *humeur*, pelo inglês *humour*.

c) Segundo a função, intenção ou necessidade de uso

Em relação ao uso, os empréstimos podem ser classificados por Carvalho (2009, p. 66) em denotativos e conotativos. Os empréstimos denotativos tem função referencial e provém geralmente das culturas dominantes. Alguns exemplos são: *modern*, *freezer*, *spa*. Os empréstimos conotativos têm função expressiva e são usados estilisticamente, podendo esse uso ser individual ou coletivo. É um recurso muito usado por escritores para exprimir “a cor local” e corresponde ao resultado de uma influência cultural.

Alguns fatores contribuem bastante para o uso de empréstimos por uma comunidade linguística e, dentre eles, podemos destacar os avanços e mudanças advindas do mundo contemporâneo, tais como as inovações tecnológicas e científicas e, sem dúvida, a criatividade humana, que está, a todo momento, procurando maneiras novas de adaptar e usar diversos

vocábulo de forma a nomear objetos e situações de acordo com a necessidade do momento. Biderman (2001) destaca a ciência e a tecnologia como fatores principais. Já Carvalho (2009, p. 78) destaca três situações para o uso de empréstimos. São elas:

- a evolução rápida das técnicas: as novidades se sucedem em uma fração tão pequena de tempo que não se pode pensar em substituição de termo;
- a falta de tradução: os termos em português não se ajustam ao significado do termo em inglês, pois muitos não encontram tradução exata;
- a facilidade da comunicação na internet.: o intercâmbio com falantes de outras línguas é facilitado pelo uso do inglês (CARVALHO, 2009, p. 78).

Refletindo sobre esse contexto apresentado, há que se constatar que a velocidade das informações e inovações no campo da ciência e tecnologia são muito rápidas, chegando até a maioria da população por meio da linguagem escrita. A língua inglesa tem sido usada constantemente no mundo contemporâneo de forma escrita para informar e anunciar situações e produtos e em muitos casos, não há uma tradução que expresse de forma clara o vocábulo vernáculo.

Sem dúvida, a internet, termo que se traduz em português por “dentro da rede”, acaba por conectar globalmente toda a população mundial, tendo a língua inglesa como língua da tecnologia. Outros termos do campo dos eletroeletrônicos, como *frost free*, *full HD*, *touch screen*, *wireless*, *webcam*, *king size* e *queen size* acabam fazendo parte do cotidiano das pessoas, haja vista que ao fazer escolhas sobre objetos, bens de consumo e informações adquiridas na vida prática o acesso a esses termos se torna inevitável.

Conforme discutimos, a distinção entre estrangeirismo e empréstimo é um assunto que gera bastante polêmica. Há autores que tratam os termos como sinônimos e há aqueles que fazem a diferenciação entre ambos, mostrando que há uma fase de transição para que um estrangeirismo alcance a condição de empréstimo. A fim de compreendermos melhor esse discernimento, discutiremos a seguir os estrangeirismos lexicais.

2.3 Estrangeirismos lexicais

Para melhor compreendermos a diferença entre estrangeirismo e empréstimo é preciso considerar que, no processo de formação de uma nova palavra pela *neologia de empréstimos*, o elemento novo soa como estranho, por isso é chamado estrangeirismo. Carvalho (2009) explica que:

Um termo estrangeiro perde esta condição quando não é mais percebido como tal. Se ele permanece escrito na sua forma de origem, será sempre sentido como elemento estranho ao sistema linguístico, quanto à sua forma fônica, o momento em que os falantes de uma língua introduzem um termo estrangeiro não acontece em nível escrito, mas em nível fonológico. É o caso de *show*, que permanece um xenismo quanto à forma escrita, porém bem adaptado aos hábitos linguísticos do português (CARVALHO, 2009, p. 57).

De acordo com essa definição, entende-se que o termo estrangeiro deixa de ser visto como estranho quando a comunidade linguística faz uso deste com frequência, em contrapartida, outros termos, mesmo sendo usados com frequência, não sofrem adaptações e permanecem em sua forma vernácula – xenismos.

Para esclarecer a distinção existente entre os termos estrangeirismo e empréstimo, Carvalho (2009) elucida que:

...Tomando como paralelo o caso dos empréstimos monetários feitos pelo Brasil, embora o governo brasileiro receba em dólares, estes são transformados em reais para uso no território nacional. Assim, o empréstimo é o estrangeirismo adaptado de várias formas (CARVALHO, 2009, p. 60).

Na exemplificação apresentada, Carvalho (2009) parte do princípio de que, a partir do momento em que uma palavra sofre adaptações, ela é tida como um empréstimo e, nesse caso, o empréstimo é o estrangeirismo adaptado de várias formas. Carvalho (2009, p. 76) complementa essa explicação salientando que o termo estrangeiro apesar de chegar aos falantes, a princípio pela língua escrita, passa em seguida para a língua oral. Sendo assim, o termo é assimilado inicialmente como estrangeirismo, elemento da fala, posteriormente, alcançando a dimensão de empréstimo, elemento da língua.

Já, Xatara (2001) elucida que em qualquer situação de comunicação o indivíduo faz suas escolhas. Assim, a autora explica que há maneiras diferentes de entrada de um estrangeirismo em uma língua: acompanhando um conceito ou produto novo ou de forma desnecessária, concorrendo com o termo vernáculo. Para Xatara (2001), a opção pelo uso dos estrangeirismos está relacionada ao prestígio ou desprestígio da língua materna em relação a língua importadora.

Esse prestígio referido por Xatara (2001) está explícito quando o estrangeirismo convive com o termo vernáculo, como em *delivery* (entrega à domicílio), *hot dog* (cachorro quente) e *self-service* (autoatendimento). Nesse sentido, tanto Carvalho (2009) como Xatara (2001) defendem que o falante é livre para fazer suas escolhas linguísticas, mas deve-se refletir sobre as adequações desses estrangeirismos para uso no território nacional. Nesse contexto, a valorização da língua pátria deve ser estimulada pela educação.

A exemplo disso, podemos pensar sobre os estrangeirismos que estão sendo veiculados na imprensa escrita nesse momento de pandemia mundial, termos como “*fake news*” e “*lock down*” estão chegando até nós na condição de estrangeirismos, podendo alcançar a dimensão de empréstimos. De acordo com Xatara (2001), no momento eles são estrangeirismos neológicos que serão lançados na corrente evolutiva da língua, podendo ou não ser adaptados e incorporados como empréstimos; nem todos conseguirão esse feito, mas sabemos que serão numerosos os que alcançarão.

Nesse sentido, podemos perceber que, na definição de Carvalho (2009), os empréstimos linguísticos são classificados segundo a forma de adoção em: calque, adaptação e incorporação. Já Biderman (2001) considera essa classificação para os estrangeirismos, salientando que estes termos permanecerão com caráter neológico até que sejam dicionarizados, o que só ocorre depois de serem aceitos pela comunidade linguística.

Segundo Câmara Jr. (1998, p. 111) estrangeirismos são “os empréstimos vocabulares não integrados na língua nacional, revelando-se estrangeiros nos fonemas, na flexão e até na grafia e os vocábulos nacionais empregados com a significação dos vocábulos estrangeiros”. Assim como Biderman (2001), o autor considera que “na língua portuguesa, os estrangeirismos mais frequentes são os anglicismos e os galicismos e que quando um estrangeirismo é útil à língua, ele tende ao aportuguesamento” (CÂMARA Jr., 1998, p. 111). São os casos do galicismo *balett*, em português “balé”, e do anglicismo *whisky*, em português “uísque”.

Nesse sentido, entendemos que acontece sim o aportuguesamento de palavras úteis à língua, mas não podemos desconsiderar aquelas que permanecem sendo usadas com frequência em sua forma vernácula, isto é, da maneira como foram importadas.

Ferraz (2006, p. 226) se manifesta acerca das questões relativas aos estrangeirismos, afirmando que quando uma palavra estrangeira é usada, a princípio ela é tida como uma novidade, podendo perder esse caráter a partir do momento em que se integra ao sistema lexical do idioma receptor, passando a constituir-se como um empréstimo lexical. Já para Garcez e Zilles (2001, p. 15), estrangeirismo é “o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas. No caso brasileiro, posto simplesmente seria o uso de palavras e expressões estrangeiras no português”, ou seja, os autores chamam o termo “estrangeirismo” de “empréstimo”.

A definição de estrangeirismos de Bagno (2001, p.49) é bem semelhante à de Garcez e Zilles (2001), pois o autor acrescenta que os estrangeirismos estão cada vez mais empregados na língua falada e escrita no Brasil, principalmente os de origem inglesa, os anglicismos. Diante disso, a distinção entre estrangeirismo e empréstimo favorece a compreensão de que uma

palavra ao entrar em outro idioma passa por fases e isso não acontece em um curto intervalo de tempo. A partir desse entendimento, a evolução e o dinamismo da língua se mostram de forma mais evidente, haja vista que as línguas se constituem historicamente por empréstimos que percorreram um caminho considerável até vir a serem incorporados na língua.

O estrangeirismo acontece, segundo Alves (1994), quando a palavra não se integra ao léxico de um idioma – uma vez que existe um termo correspondente na língua –, e quando a palavra estrangeira se incorpora ao léxico desta língua, sendo encontrada em dicionários, por exemplo, temos o empréstimo adaptado gráfica, morfológica ou semanticamente. Como pode ser verificado nas palavras: “bife” (do inglês *beef*) e “craque” (do inglês *crack*), incorporadas ao português.

No entanto, acreditamos que nem sempre podemos afirmar que o estrangeirismo acontece quando a palavra não se integra ao léxico do idioma, haja vista que não é só porque temos um correspondente na língua que esse estrangeirismo não será incorporado. Isso pode acontecer por outros motivos, dentre eles, quando não há mais necessidade de designar por ser uma circunstância específica.

Rodrigues (1992) elucida que as importações linguísticas, em especial lexicais são consequência de uma necessidade expressiva e comunicativa sentida pela comunidade que sofre influências diversas, tais como: políticas, culturais e tecnológicas gerando uma pressão que está além da capacidade da língua. Por isso, o autor fala em estrangeirismos e empréstimos “necessários” e de “luxo”, explicando que o primeiro se dá pelo fato de não existir um termo correspondente na língua importadora e o segundo por questões de escolhas pessoais.

Compreendemos essa designação um tanto quanto subjetiva porque pode parecer que os empréstimos ou estrangeirismos de luxo não são importantes. Como estudiosos da língua, nosso papel é refletir sobre as implicações que o uso frequente dos estrangeirismos pode acarretar, até mesmo porque o uso da linguagem é também ideológico. Além de ser um juízo de valor dizer o que é necessário ou não, há questões de estilística que devem ser consideradas no uso da língua. Entendemos, assim, que essa discussão deve ser feita com muito cuidado.

Assim, compreendemos que um dos fatores que estimula a ocorrência de empréstimos é a necessidade de nomear objetos e conceitos não existentes na língua, porém não se pode negar as preferências de uso das pessoas, bem como a tendência capitalista em explorar a hegemonia da língua inglesa com vistas a vender ideias, conceitos e bens tecnológicos, principalmente no que diz respeito às inovações. Sem dúvida, essa é uma realidade facilmente constatável nos diversos textos que estão à nossa volta.

Conforme explica Garcez e Zilles (2001):

O apelo da máquina capitalista globalizante é forte demais para que a mídia da informação, do entretenimento e, principalmente da publicidade possa ou queira deixar de explorar as associações semióticas entre a língua inglesa e o enorme repositório de recursos simbólicos, econômicos e sociais por ela mediados (GARCEZ e ZILLES, 2001, p. 22-23).

Apesar das escolhas lexicais de um falante, a presença de estrangeirismos no português brasileiro é uma realidade incontestável, bem como o reconhecimento de que a maioria deles são de procedência da língua inglesa. Nesse sentido, tanto Ferraz (2006, p. 230) como Alves (1994, p. 72) reconhecem a representatividade dos anglicismos no português brasileiro, complementando que eles se encontram presentes de maneira relevante em textos técnicos, tais como: científicos, jornalísticos, publicitários, dentre outros. Na concepção de gêneros discursivos, compreendemos como gêneros textual artigo, gêneros textuais do universo jornalístico e gênero publicitário.

A nosso ver, é importante que o professor de línguas, principalmente de língua inglesa, ao trabalhar a presença dos anglicismos na língua portuguesa, leve os alunos a refletirem sobre questões de ordem política e cultural, a fim de que eles entendam que é imprescindível valorizar a identidade linguística local, fazendo uso consciente dos estrangeirismos.

Considerando a presença maciça dos estrangeirismos em diversos tipos de textos, entendemos que o estudo do léxico deve ser explorado em sala de aula, de modo a trazer questionamentos e incentivar pesquisas e leituras, sendo assim, discutiremos nessa próxima sessão: o ensino do léxico na sala de aula.

2.4 O estudo do léxico na sala de aula

Por muito tempo, notamos pelo que vem sendo proposto nos exercícios dos livros didáticos de línguas, que o ensino de gramática normativa se manteve em destaque deixando o ensino do léxico em segundo plano. De acordo com os PCNs (BRASIL, 2000),

Evidencia-se a falta de clareza nas contradições entre a opção priorizada e os conteúdos e atividades sugeridos. Essas contradições aparecem também no que diz respeito à abordagem escolhida. A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados (BRASIL, PCNs, 2000, p. 25).

Desse modo, como promover um ensino-aprendizado de uma língua atendendo às necessidades comunicativas dos alunos voltando-se prioritariamente para a gramática? Apesar

de os PCNs (BRASIL,2000), enfatizarem a importância dos estudos do léxico para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, em muitos casos o que se percebe é a contradição entre as propostas e o que realmente é abordado nos materiais didáticos.

É importante destacar que nos documentos oficiais como nos PCNs (BRASIL, 1998, 2000), o texto assume uma posição privilegiada no ensino de línguas, seguindo-se essas orientações, os usos da língua devem estar centrados na interação entre variados textos discursivos falados ou escritos em diversos contextos comunicativos. Desta forma, a Matriz Curricular em questão focaliza e prioriza o trabalho com gêneros discursivos de acordo com os pressupostos de Bakhtin (1992, p. 268).

Outro documento normativo oficial que constitui referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas é a BNCC (BRASIL, 2018). No que diz respeito ao ensino de línguas ambos os documentos dialogam, pois apresentam o texto como eixo central do ensino da língua. Dentro dessa proposta, a língua portuguesa dialoga com outras áreas, inclusive com a língua inglesa, de forma que, propõem-se contrastar as duas línguas na construção da aprendizagem, como se pode notar no trecho que se segue:

De modo contrastivo, devem também explorar relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam. Para além de uma comparação trivial, com vistas à mera curiosidade, o transitar por diferentes línguas pode construir um exercício metalinguístico frutífero ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês (BRASIL, BNCC, 2018, p. 243).

Vale ressaltar ainda que o texto assume posição privilegiada no ensino da língua materna e no ensino da língua inglesa, a partir disso surge uma questão: como os estudos do léxico são mencionados nessa proposta da BNCC? Os estudos do léxico e da gramática estão a serviço do texto e assumem papel importante, pois se considera que para que o aluno consiga compreender bem um gênero discursivo – ler, interpretar e produzir – ele precisa construir repertório lexical, o que é mencionado na matriz de habilidades e competências dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Então, conforme discutido no decorrer deste estudo, o ensino do léxico é importante em todas as etapas da vida escolar e por toda a vida, haja vista que a língua permanece viva e em evolução e, para conseguirmos acompanhar as mudanças decorrentes em função de fatores culturais, científicos, tecnológicos, dentre outros, precisamos ampliar constantemente nosso repertório lexical, desenvolvendo competência para compreender os vários textos presentes no nosso cotidiano.

Considerando a relevância dos estudos do léxico para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno e tendo em vista que um texto constitui-se por palavras, é de suma importância mostrar aos alunos que essas palavras não se encontram esvaziadas de significado, pelo contrário, elas possuem uma carga significativa que dentro de um contexto ajudam a compor o sentido geral do texto. Conforme explicita Leffa (2000):

A palavra não é uma mera embalagem vazia de significado, totalmente subordinada às restrições do texto, mas um feixe de possibilidades, oferecendo ao texto inúmeras opções de significado, embora impondo também suas normas e restrições de uso (LEFFA, 2000, p. 18).

Em vista disso, compreendemos que o estudo do léxico é relevante para a compreensão geral do texto e, embora os PCNs (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018), discorram sobre a importância do papel do léxico e da gramática na compreensão do texto, estudos e pesquisas apontam que o léxico não tem sido trabalhado de forma efetiva na sala de aula e quando trabalhado, dificilmente atinge a dimensão textual. Nesse sentido, Antunes (2012) nos diz 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 componente fundamental da construção textual dos sentidos” (ANTUNES, 2012, p. 10).

Com base nessa constatação nos perguntamos: por que isso acontece? Um dos grandes motivos para essa ocorrência, de acordo com Antunes (2012), é que cada professor possui um conceito de linguagem que irá refletir na sua maneira de ensinar. Ele explica que “é de princípios teóricos consistentes e amplos – sobre linguagem, língua e seus múltiplos desdobramentos – que nascem nossas opções de estar em sala de aula e de ensinar de um jeito que valha a pena” (ANTUNES, 2012, p. 153).

Desse modo, Antunes (2012) considera que não existe apenas uma maneira de se explorar os estudos do léxico na sala de aula, sendo assim, na perspectiva do vocabulário como elemento estruturante do texto, a autora salienta que um programa de estudos poderia incluir o papel das unidades do léxico e ainda destaca dentro dessa perspectiva os seguintes aspectos:

Quanto à coesão, o que implica o estudo da repetição de palavras em textos de diferentes gêneros orais e escritos, sua frequência, sua distribuição pelas partes do texto incluindo a exploração da variação da palavra por um sinônimo ou hiperônimo, bem como a exploração semântica entre as palavras...

Quanto à coerência do texto, [...] reforçar o princípio de que conhecer o domínio a que se pertence o objeto sobre o qual se vai falar é condição básica para conseguir achar as palavras certas (ANTUNES, 2012, p. 154-155).

Levando em consideração as constatações da autora no que se refere ao ensino de línguas, pode-se verificar que na aquisição da língua materna o desenvolvimento do léxico é mais espontâneo, enquanto que no desenvolvimento da língua estrangeira o léxico está mais condicionado à escola e ao modo de ensinar que o professor estabelece, mas a coesão e coerência textuais devem ser trabalhadas em ambas as línguas, afinal de contas, os estudos do léxico e da gramática estão diretamente relacionados à compreensão geral do texto. “Se na língua materna predomina o léxico das operações concretas da infância, ligado ao afeto e à família, na língua estrangeira predomina o léxico das operações abstratas da adolescência e da idade adulta, ligado à escola e às disciplinas de estudo” (LEFFA, 2000, p. 18).

Compreende-se então que, enquanto no ensino de língua materna a aquisição lexical é espontânea, no ensino da língua estrangeira, a aquisição de repertório lexical é induzida por diversas situações que são construídas dentro da sala de aula pelas propostas trazidas no livro didático e pelo professor. Nesse sentido, é fundamental que os livros didáticos aprimorem as atividades que desenvolvam a competência lexical dos alunos, trabalhando esses aspectos dentro do texto.

O professor também pode contribuir para que isso aconteça. No que diz respeito a permanente renovação e expansão do léxico, Antunes (2012) sugere explorar:

Dos neologismos, na incessante atividade dos falantes de providenciarem, conforme cada solicitação, as palavras que faltam, ou as palavras que parecem dizer “melhor” o que queremos dizer; tudo isso na perspectiva de destacar o poder de intervenção do homem sobre a linguagem e a vinculação da linguagem com a satisfação de necessidades humanas;

Dos empréstimos, na heterogeneidade de seus comportamentos: uns conservam sua forma original, outros (total ou parcialmente) os ajustes fonológicos e morfológicos necessários [...] em suma, um levantamento dos chamados estrangeirismos (aportuguesados ou não) – distribuídos por suas respectivas áreas da experiência – poderia ampliar o debate sobre “questões de política linguística”, além de despertar nos alunos o gosto por “olhar, observar, ter, em conta a língua acontecendo, hoje, aqui, ali;” (ANTUNES, 2012, p. 156-157).

Contudo, Antunes (2012) afirma ainda que o professor deve se atentar na escolha de um texto que seja ideal para cumprir o propósito comunicativo do ensino de línguas, sua diversidade de suportes e de linguagens, sua representatividade, sua temática, extensão, seus diferentes graus de formalidade, complexidade linguística e adequação à faixa etária e aos interesses de estudo dos alunos.

Kleiman (1996) explica que, tendo o cuidado de escolher o texto adequado, o professor pode contribuir para evitar restringir o ensino do léxico ao ensino da gramática, buscando mostrar o léxico como um componente da textualidade. Entendemos que a escolha do texto a ser trabalhado deve proporcionar atividades de interpretação e não apenas de exercícios sistematizados. Refletindo sobre essas definições e pensando em situações concretas de aprendizagem, compreendemos que há inúmeras maneiras de se trabalhar o ensino do léxico em sala de aula e que esse trabalho pode ser enriquecedor, propiciando ao aluno um repertório lexical que o ajudará no desenvolvimento das competências leitora e escrita.

No estudo aqui apresentado, além de analisar as atividades sobre estrangeirismos sugeridas no livro didático da EJA, pretendemos apresentar propostas pedagógicas que desenvolvam a competência lexical do aluno, enquanto auxiliem na sua capacidade de ler e escrever. Assim, o estudante poderá compreender que a renovação do léxico de uma língua é permanente e que estão presentes na nossa vida em diferentes tipos de textos, sejam orais ou escritos. Como explicita Biderman (2001, p. 166), “as mudanças sociais, gerando novas realidades desencadeiam novas nomenclaturas na categorização dessas realidades”.

Desse modo, quanto mais um falante amplia seu repertório lexical, mais ele adquire competência para interagir em contextos diversos de uso da língua, sendo assim o conhecimento da palavra se torna muito relevante, de forma que discutir o que é competência lexical no ensino de línguas, particularmente no ensino da língua inglesa torna-se necessário para o desenvolvimento do nosso trabalho. Para tanto, discutiremos a seguir, o conceito de competência lexical no ensino da língua inglesa, mais especificamente no ensino dos estrangeirismos lexicais.

2.5 Competência Lexical

Os estudos do léxico são de suma importância para a formação de um leitor e produtor de texto competente, pois a aquisição de um bom repertório lexical corrobora muito para que esse processo se efetive de forma satisfatória. Mas, no que consiste a competência lexical? Como um aluno adquire competência lexical no ensino de línguas?

Conforme discutimos na sessão anterior, os documentos oficiais como os PCNs (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018) consideram o texto como ponto central do ensino de línguas e apresentam nas matrizes curriculares a relevância da aquisição de repertório lexical para desenvolver a capacidade leitora e comunicativa do aluno, assim sendo, acrescentamos

ainda que a aquisição de um repertório lexical deve ser considerada essencial em todas as etapas de ensino.

Porém, conforme tem sido constatado em pesquisas realizadas por estudiosos do léxico e pelos PCNs (BRASIL, 1998), muitos exercícios propostos nos materiais didáticos continuam trazendo estruturas gramaticais descontextualizadas, fato que pode refletir no desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno. Desse modo, segundo Kleiman (1996):

a incapacidade do aluno para perceber a função de itens lexicais no texto para contribuir à significação é consequência do ensino: as tarefas escolares exigem apenas automatismos, requerendo pouco ou nenhum envolvimento das capacidades cognitivas do aluno; o tipo de exercícios que o aluno deve realizar ensina diretamente que há palavras que contribuem em menor grau ao significado total do texto (KLEIMAN, 1996, p. 132).

Dessa maneira, ao se estudar vocabulário é necessário situá-lo dentro de uma perspectiva comunicativa, visando à construção de um leitor competente. Para Kleiman (1996, p. 191), “a investigação de fatores determinantes da compreensão de textos no contexto escolar identifica, dentre os fatores que crucialmente contribuem para o sucesso na leitura, o conhecimento de vocabulário”.

Binon e Verlinde (2000, p. 123), ao situarem o ensino do vocabulário dentro de uma perspectiva comunicativa levam em consideração as seguintes perguntas:

- Por- que o ensino de vocabulário?
- Qual é o público alvo?
- Quais são os objetivos, levando em conta as restrições e os recursos que se dispõem?
- O vocabulário deve servir para realizar que intenção de comunicação, (expressar uma opinião, argumentar, escutar, ler, falar, escrever, etc)?
- Em que contexto, em que tipo de discurso deve ser integrado? (BINON; VERLINDE, 2000, p. 123).

Refletir sobre todas essas questões, no contexto de ensino de vocabulário para o desenvolvimento da competência lexical, no que se referem ao ensino dos estrangeirismos na EJA, nos amplia o campo de visão em relação às atividades propostas no livro didático e à elaboração de novas propostas que visem à atualização e o enriquecimento das mesmas.

Volvendo o olhar para o estudo dos estrangeirismos, entendemos que a análise do léxico nos permite compreender o universo que nos cerca, bem como as mudanças decorridas em função de aspectos culturais e sociais. Ferraz (2006, p. 221) nos afirma que “a evolução de uma sociedade, bem como as transformações culturais (tradição, costume, moda, crença) propiciam

mudanças no léxico, de vez que este está diretamente associado ao universo de pessoas e coisas”.

Nesse sentido, compreendemos que se as mudanças no léxico estão associadas à maneira de viver da sociedade, elas estão presentes no nosso cotidiano e conseqüentemente nos diversos textos orais e escritos que nos cercam, de modo que o desenvolvimento da competência lexical implica no desenvolvimento da competência de ler e produzir textos. Para Carvalho (2009, p. 19), “o léxico é sinônimo de vocabulário e depende em grande parte, da realidade exterior, não linguística”.

Acerca das questões relativas ao estudo do léxico, Binon e Verlinde (2000, p. 19) atestam que “a competência textual e a competência lexical estão intimamente relacionadas”. Além disso, as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, em função da inovação científica e tecnológica, influem na linguagem que incita novas palavras para nomear essas criações. No contexto das nossas vidas, essas palavras são inseridas em textos que passam a circular em nosso meio. Carvalho (2009) exemplifica isso, salientando que:

A evolução rápida das ciências, a universalização do saber, a influência dos povos mais desenvolvidos obriga as línguas latinas, mais propriamente o português e o espanhol a uma permanente adoção de novos termos para nomear realidades que nasceram fora de suas fronteiras (CARVALHO, 2009, p. 71).

A autora menciona nesse contexto o vocabulário da língua inglesa, particularmente os anglicismos, que pela influência cultural e tecnológica norte-americana estão presentes na nossa cultura e conseqüentemente em diferentes tipos de textos, conforme discutido anteriormente. Por isso, o professor precisa trabalhar esse léxico em sala de aula com o intuito de desenvolver a competência lexical dos alunos. Tal qual Guedes (2001) assevera ao dizer que: “A escola precisa começar a mostrar para o povo brasileiro que dominar essa língua estrangeira em que temos que escrever é muito bom para ampliar a sua capacidade de percepção da realidade e de expressão de sua inconformidade com ela.” (GUEDES, 2001, p. 127).

Assim, acredita-se que o trabalho com textos autênticos que contenham no vocabulário estrangeirismos, representa uma maneira significativa de perceber a produtividade lexical da língua, bem como a influência e dominação cultural que algumas nações exercem sobre as outras, nesse caso que os Estados Unidos exercem sobre os demais países do mundo ocidental, influência esta que se reflete na língua. Com base nessas assertivas, abordaremos a seguir o trabalho com estrangeirismos na sala de aula.

2.6 O trabalho com estrangeirismos na sala de aula

Pensando nas inúmeras vertentes possíveis para o trabalho com estrangeirismos em sala de aula, começamos realçando a abundância de palavras inglesas presentes no vocabulário português do Brasil que, acabam sendo associadas ao processo conhecido por colonização cultural. Destacamos nesse cenário a influência política, tecnológica e científica norte-americana nos comportamentos e falares dos brasileiros. Essa presença abundante dos anglicismos na nossa língua gera polêmicas a respeito do uso indiscriminado deles no cotidiano.

Com base no constante uso dos estrangeirismos na língua portuguesa, especialmente dos anglicismos, em setembro de 1999 houve uma proposta de Lei que tramitava na Câmara dos Deputados, de autoria do deputado federal Aldo Rebelo, que declarava lesivo ao patrimônio cultural brasileiro “todo e qualquer uso de palavra ou expressão em língua estrangeira” (art. 4, Lei nº 1676/99). Apesar dessa proposta muitos linguistas se manifestaram argumentando a incoerência contida em tal projeto, enfatizando que as línguas evoluem e como ocorre o processo histórico de formação de palavras novas.

De acordo com Garcez e Zilles (2001), estrangeirismos no caso do português brasileiro, seriam o uso de palavras e expressões estrangeiras na língua, o que se trata de um fenômeno constante no contato entre comunidades linguísticas. Eles explicam que a noção de estrangeirismo “confere ao empréstimo uma suspeita de identidade alienígena, carregada de valores simbólicos relacionados aos falantes da língua que origina o empréstimo” (ZILLES, 2001, p. 15).

Levando em consideração esse contexto e tendo consciência de que o intercâmbio tecnológico e cultural entre os povos é inevitável e que a língua inglesa – dada a hegemonia dos EUA na sociedade contemporânea – assumiu um papel de grande importância para a inserção de uma pessoa dentro desse mundo globalizado, é que incluímos o contexto do estudo dos estrangeirismos. O pressuposto é de que tais estudos constituem um meio de levar o aluno a ter contato com outros povos e buscar novos conhecimentos, ampliando assim seu acervo lexical e sua capacidade comunicativa, leitora e escrita para compreender as novidades do mundo moderno.

Dentro desse contexto, o estudo dos estrangeirismos aparece no currículo bimestralizado do 1º ano da 3ª etapa da EJA enfatizando dentre outros propósitos: compreender o seu uso, identificar o significado de palavras desconhecidas inseridas no contexto da língua materna, analisar e refletir sobre o uso e funcionamento da língua em textos e contextos diversos, tendo em vista o aprimoramento do aluno como leitor, ouvinte, falante e escritor.

Esta última expectativa de aprendizagem mencionada, nos instiga a pensar nas possibilidades de trabalho, levando em conta os contextos diversos de ocorrência dos estrangeirismos. Considerando situações concretas de aprendizagem, esses contextos podem estar relacionados com a diversidade de textos autênticos que circulam em nosso meio e que estejam próximos da realidade de vida dos alunos.

Tendo consciência da presença considerável dos anglicismos na língua portuguesa, não se pode deixar de explorar em sala de aula o significado destes, sendo estas uma oportunidade de mostrar o significado da palavra no seu contexto original. Já a respeito da presença dos anglicismos nas linguagens técnicas, Schmitz (2001, p. 99) também se posiciona alegando que “seria de grande utilidade, sem dúvida identificar os estrangeirismos e sua frequência nos textos técnicos”.

Além da presença dos anglicismos no que os estudiosos do léxico definem como textos técnicos, os anglicismos aparecem em grande número nos textos publicitários. Para Ferraz (2006, p. 232) “a observação dos neologismos na publicidade impressa permite-nos ver ainda a dimensão social da língua por um espectro amplo e recobrir unidades lexicais pertencentes a vários domínios do conhecimento.” (FERRAZ, 2006, p. 232).

Seja em diferentes tipos de textos, compreender e identificar o significado das palavras condiciona também o desenvolvimento da competência lexical no âmbito textual. Conforme explicitado por Antunes (2012), ao trabalhar o léxico o professor deve explorar aspectos de coesão e coerência textuais.

Nesse contexto, não se pode esquecer que o léxico está sempre relacionado com aspectos culturais, pois compreender uma palavra significa entender a sua relação com a cultura de um povo. Na perspectiva de estudo dos estrangeirismos é de grande relevância entender que o significado da palavra está relacionado a uma cultura, que não conhecemos, daí a importância do uso do dicionário bilíngue ou monolíngue como apoio para a compreensão geral do texto. Para Ferraz (2006, p. 223), “o dicionário é tradicionalmente considerado um representante fiel da norma lexical e dos recortes socioculturais expressos no léxico”.

Diante disso, consideramos que o dicionário deve ser consultado quando o aluno tiver dúvidas sobre o significado de uma palavra no contexto, pois conforme as definições de Leffa (2000) as palavras não são vazias de significado e dentro de um texto o entendimento de uma palavra faz muita diferença, principalmente quando o significado desta implica conhecer aspectos culturais de outros povos.

É válido ressaltar que no âmbito do estudo dos estrangeirismos, tendo em vista o aprimoramento da competência lexical do aluno, Carvalho (2009, p. 76) explica que “a

terminologia estrangeira chega ao falante comum a princípio pela língua escrita, passando à língua oral”. E também lembra que “o termo é assimilado a princípio como estrangeirismo, elemento da fala, e a seguir alcança a dimensão de empréstimo, elemento da língua.” (CARVALHO, 2009, p. 76).

Considerando, então que os estrangeirismos chegam inicialmente ao falante comum pela língua escrita, dessa maneira, devemos explorar a diversidade de textos escritos em sala de aula a fim de ampliar o repertório lexical do aluno por meio de exemplos reais que demonstrem o trajeto estrangeirismo- empréstimo. Começando pela língua escrita até chegar à língua oral, o aluno poderá compreender que o termo estrangeiro ao ser usado pelo falante comum pode vir a atingir o uso social, acontecendo isso, o próximo passo é a dicionarização que o eleva à condição de empréstimo.

Na atualidade, isso pode ser trabalhado por meio de textos autênticos que informam a população a respeito do coronavírus. A presença dos anglicismos nesses textos atuais constitui um exemplo muito claro de que palavras como *lockdown, home office, fake news, home school, drive thru*, dentre outras, estão entrando na língua portuguesa como estrangeirismos por meio da língua escrita e, conforme explicou Carvalho (2009) se alcançarem a dimensão de empréstimos se constituirão como elemento da língua.

Além disso, é uma excelente oportunidade de mostrar como a cultura norte-americana está sendo importada por meio da língua inglesa, daí verifica-se o que tanto enfatizamos no decorrer do texto, língua e cultura são indissociáveis. Sobre esse assunto Ferraz (2009), se manifesta:

É talvez com essas considerações que o fenômeno do estrangeirismo lexical poderia entrar para a sala de aula, para deixar claro que muitas vezes ele pode assumir determinadas roupagens, ora pode se manifestar como produto de um modismo, de uma necessidade de nomear um novo objeto ou conceito, mas ainda pode emergir a partir de uma criatividade linguística que o falante exerce sobre esses elementos da língua (FERRAZ, 2014, p. 51).

As palavras de Ferraz (2014) corroboram com as explicações de Carvalho (2009), no sentido de mostrar que os estrangeirismos entram em uma língua, muitas vezes pela necessidade de nomear conceitos e acontecimentos inéditos da atualidade que, até então, não existiam na língua, como é o caso dos anglicismos que nomeiam e informam a respeito do COVID-19.

Além disso, Ferraz (2014, p. 51) complementa sua explanação afirmando que “os estrangeirismos lexicais, presentes não só nos domínios do discurso escrito, mas no oral, devem

ser explorados na sala de aula, de modo a trazer questionamentos, formulação de hipóteses, pesquisas, leituras”.

Sendo assim, discutiremos a seguir o que são gêneros discursivos, estabelecendo um entendimento básico dos principais aspectos do conceito na perspectiva bakhtiniana, compreendendo a linguagem como fenômeno social da interação verbal vinculada a diferentes esferas da atividade humana, educativas, jornalísticas, científicas, etc.

CAPÍTULO 3 – DISCUTINDO O CONCEITO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

3.1 Os gêneros discursivos e a perspectiva bakhtiniana

As discussões acerca dos gêneros discursivos não é um assunto recente. De acordo com Rojo (2015), elas têm estado conosco desde a Grécia Antiga, encontrando nas últimas décadas, o caminho da sala de aula. O conceito de gêneros discursivos passou a ser conhecido e divulgado no Brasil, principalmente pela leitura e reflexão dos gêneros discursivos de Bakhtin (1997), em que o autor deixa claro a heterogeneidade dos gêneros do discurso.

Bakhtin explica ainda que a diversidade dos gêneros discursivos acontece porque a língua é um fenômeno mutável, que por meio da interação entre os indivíduos está em constante evolução e criação, considerando sempre a possibilidade de modificações. Levando em consideração a visão de Bakhtin (1997), percebe-se que as mudanças sociais e históricas pelas quais passamos no decorrer dos tempos modificam a língua que se adapta para acompanhar as diferentes esferas das atividades humanas.

Essas mudanças que acontecem estão diretamente relacionadas com questões culturais, que envolvem o modo de viver e agir no mundo, de modo que a língua evolui para nomear novos conceitos e situações, fazendo surgir constantemente novos gêneros que expressam essas ideias e conceitos. Nesse sentido, Bakhtin (1997), explica que cada esfera de comunicação elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados denominados gêneros do discurso.

Vejamos a definição do conceito de gêneros do discurso extraída de Bakhtin (1997):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 261-262).

Essa citação apresenta: o conteúdo temático, o estilo e construção composicional como pilares que compõem os gêneros discursivos. O estilo é concebido como “a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 261). Sendo assim, compreendemos que todo gênero está marcado pelas escolhas gramaticais que se encontram embutidas nele. A construção composicional corresponde à organização do texto e aos papéis assumidos pelos interlocutores. O conteúdo temático, por sua vez, resulta dos sentidos construídos com base no enunciado concreto e na interação.

Sendo assim, de acordo com Bakhtin (1997), o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos. O autor explica também que cada enunciado é único, pois está sempre relacionado às condições de um momento e das circunstâncias que o precedem. Entendemos com isso, que quando falamos na forma de enunciados concretos, estamos dialogando com outros textos, sejam eles presentes ou passados.

De acordo com o conceito de dialogismo de Bakhtin (1997), o nosso discurso é resultado de condições sociais e históricas, o que faz com que nunca possamos “falar sozinhos”. Considerando a visão de Bakhtin no ensino de Língua Inglesa, tendo como foco o dialogismo, que está ligado à própria concepção de língua como interação verbal, pode-se perceber que é nessa interação entre texto, aluno, professor que se constrói o conhecimento, em que há uma troca de experiências.

Quando Bakhtin explica que estamos a todo momento comunicando em forma de gêneros e que fazemos isso de forma inconsciente, ele introduz a distinção entre gêneros primários e secundários. Os gêneros primários incluem aqueles que usamos em nossas atividades mais simples: conversas informais com os amigos, bilhetes, dentre outros. Os gêneros secundários correspondem àqueles que usamos em situações públicas formais, como na escrita de relatórios, artigos, romances, noticiários, etc.

Os PCNs (BRASIL,1998), trazem a abordagem do estudo de línguas pautado nos gêneros discursivos, propondo um estudo de línguas que desenvolva a capacidade comunicativa e possibilite ao educando adquirir conhecimento específico a respeito dos gêneros discursivos, considerando tanto os gêneros primários como os secundários. Assim, os PCNs (BRASIL, 1998) enfatizam:

Nessa perspectiva, é necessário contemplar nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas

nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Conforme discutido no decorrer desse trabalho, a matriz curricular de língua estrangeira do estado de Goiás está pautada pela visão bakhtiniana de gêneros discursivos, tendo o texto como ponto privilegiado no ensino de línguas, sugerindo o trabalho com textos verbais e não verbais e dando flexibilidade ao professor para que possa ampliar essa proposta de trabalho.

Em relação ao estudo dos estrangeirismos, o currículo referência tem como objetivo contribuir com as unidades escolares apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos. Então, a matriz curricular de língua estrangeira para a 2ª etapa da EJA (equivalente do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II) prevalece para o ensino médio regular, sofrendo adaptações para a 3ª etapa da EJA (equivalente ao ensino médio regular).

Então, o estudo dos estrangeirismos está relacionado ao conhecimento dos gêneros discursivos, tendo como eixo a compreensão e produção de diferentes gêneros, de forma a compreender a utilização dos estrangeirismos, identificando o seu significado no contexto em que a língua inglesa está presente na língua portuguesa.

Entende-se ainda que o estudo da língua inglesa deve assumir a posição de inclusão no mundo globalizado, dando subsídios para que o aluno possa ter acesso ao mundo tecnológico e suas oportunidades. Nesse sentido, os PCNs (BRASIL, 2000), para o ensino médio reforçam essa ideia de inclusão juntamente com os estudos do léxico, tendo como intuito desenvolver outras competências. No que diz respeito ao estudo de línguas relacionado ao acesso às tecnologias, a orientação curricular para o ensino médio apresenta-se no volume 1, tendo como título: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Esse material propõe o ensino de línguas como meio de acesso às tecnologias digitais. E dentro desse estudo, entender a presença dos estrangeirismos em diversos contextos da língua portuguesa vislumbra o aprimoramento do aluno como leitor, ouvinte, falante e escritor, por isso está proposto no currículo bimestralizado em consonância com os PCNs (BRASIL, 2000). As mudanças previstas para o ensino da EJA na modalidade à distância, o EJATEC, também propõem o estudo dos estrangeirismos por competências e habilidades, mantendo o ensino pautado em gêneros e ampliando as competências com o uso das novas tecnologias na escola, no trabalho e em diversos contextos relevantes da vida.

Com base nesses propósitos, o estudo da neologia de empréstimos, tendo o texto como centro, nos convida a ampliar o olhar para os diversos textos autênticos que circulam em meio a sociedade contemporânea, incluindo as mídias digitais. Esse novo olhar está preconizado

pelos pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018), que além de considerar a importância do ensino de línguas pautado pelos gêneros discursivos propõe a ampliação desse estudo por meio de gêneros digitais, como por exemplo memes, *blogs*, *vlogs*, *chats*, infográficos digitais.

É dentro desse contexto que discutiremos o gênero infográfico digital porque é um gênero usado há anos para retratar acontecimentos e informar a respeito de vários assuntos. Nesse período de pandemia, observamos que os infográficos têm sido usados principalmente para informar à população a respeito de assuntos referentes a pandemia. A ocorrência dos estrangeirismos, principalmente dos anglicismos nesse gênero tem sido constante. Assim, acreditamos que representa um grande potencial a ser trabalhado na sala de aula. De acordo com a BNCC (BRASIL,2018):

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios de textos, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, etc. (BRASIL, BNCC 2018, p. 70).

Nessa citação percebe-se que as práticas de linguagem contemporâneas têm favorecido o surgimento de novos gêneros discursivos. Esses gêneros proporcionam ao leitor uma multiplicidade de informações, são os chamados textos multissemióticos.

Dentre esses textos, encontra-se o infográfico digital, que permite representar imagicamente uma informação, de modo que o leitor tenha, além do texto verbal, recursos visuais que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão. Nesse caso específico, esse conteúdo refere-se ao uso dos estrangeirismos em situações informativas de interesse público.

Esse fato pode ser constatado no atual panorama vivenciado por nós em virtude da propagação de informações relacionadas à pandemia do coronavírus. Essas informações aparecem principalmente nos gêneros reportagem e infográficos, que por sinal utilizam estrangeirismos advindos da língua inglesa, anglicismos, que são usados para nomear situações inéditas, tendo como apoio de leitura, os recursos visuais.

Assim como explica Carvalho (2009), a urgência da situação dificulta a criação de termos em português para nomear e informar uma situação nova, haja vista que a adoção do termo estrangeiro se adapta às circunstâncias do momento. A autora acrescenta ainda que “a

terminologia estrangeira chega ao falante a princípio pela língua escrita, passando à língua oral”. (CARVALHO, 2009, p. 76).

Ferraz (2006), também elucida que a entrada dos estrangeirismos na língua portuguesa brasileira acontece principalmente por meio da escrita, atualmente atestada nas linguagens técnicas, científica, jornalística e publicitária. Ao pesquisar a ocorrência dos estrangeirismos, principalmente dos anglicismos nas linguagens técnicas, percebemos que atualmente, em virtude da pandemia, as informações e orientações a respeito da doença estão em voga especialmente nos gêneros reportagem e infográfico. Esses gêneros se utilizam dos estrangeirismos para transmitir ideias, conceitos e informações.

E considerando as prerrogativas ditadas na BNCC (BRASIL, 2018) a respeito da ampliação do estudo dos gêneros discursivos incluindo os gêneros digitais da contemporaneidade, compreendemos que, com esse estudo, os alunos poderão utilizar as tecnologias digitais de forma crítica, bem como para comunicar-se e disseminar informações importantes para a população de forma geral.

Ademais, nessa proposta vamos trabalhar os estrangeirismos dentro do texto, conforme os cinco eixos principais propostos na BNCC (BRASIL, 2018), para o ensino de língua inglesa: 1) oralidade, 2) leitura, 3) escrita, 4) conhecimentos linguísticos e 5) dimensão cultural.

Além disso, conforme elucida Ferraz (2014), esse estudo estimula que os alunos pesquisem, formulem hipóteses e desenvolvam além da competência lexical, a capacidade de leitura crítica e criativa. Com base nisso, discutiremos detalhadamente o que é o infográfico digital e quais os benefícios deste na educação.

3.2 O gênero discursivo infográfico digital

De acordo com Rojo (2019), o objetivo de trabalhar com gêneros discursivos não é descrever a sua definição, mas preparar o aluno para ler, entender e ser capaz de atuar em relação a esse conteúdo. Para que isso aconteça é preciso escolher o gênero que mais se aproxima da realidade dos alunos, tendo em mente que o ensino da gramática e do léxico são trabalhados de forma contextualizada e não de forma isolada.

Considerando a importância do trabalho com os gêneros discursivos, os PCNs (BRASIL, 1998) reforçam que o trabalho com textos propicia um estudo interdisciplinar, de forma que o aluno possa desenvolver outras competências. Em se tratando do ensino de língua inglesa, o uso dos neologismos que estão entrando na língua portuguesa, em virtude da

pandemia, especialmente os anglicismos, pode ser explorado por meio da produção de gêneros discursivos digitais.

Esses gêneros, além de estarem oportunizando o acesso dos alunos às tecnologias digitais, possibilitam o desenvolvimento da competência lexical voltado para a compreensão textual e conhecimento crítico em relação aos diversos assuntos que circulam em nosso dia a dia. Tendo em vista que a BNCC (BRASIL, 2018) traz, dentre as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, “utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (BRASIL, 2018, p. 244).

É a partir desse novo modo de vida que dissemina a cultura digital e intensifica a prática da linguagem escrita, que o gênero infográfico digital ganha prestígio. Muito utilizado pela mídia jornalística, esse gênero é um recurso eficaz, visto que visa atingir um público diverso, de forma rápida e dinâmica de ser compreendido. De acordo com o site Brasil Escola, por *info* entendemos informação e por *gráfico* entendemos imagem, ilustração, etc. Assim, podemos entender que a arte da infografia é caracterizada por ilustrações explicativas sobre determinado assunto. Coscarelli (2016), amplia essa explicação, enfatizando que:

Infográficos são textos visuais informativos produzidos com informações verbais e não verbais como imagens, sons, animações, vídeos, hiperlinks, entre outros, em uma mesma forma composicional. Eles são veiculados em revistas e jornais impressos, além de estarem disponíveis em diferentes sites e portais da internet, com diferentes conteúdos temáticos, que vão desde eventos e notícias jornalísticas até assuntos enciclopédicos de história, geografia e ciências da natureza (COSCARELLI, 2016, p. 44).

De acordo com essa explicação, podemos perceber que os infográficos são textos que informam a respeito de diferentes assuntos, estão disponíveis na internet e que é importante para o seu entendimento que o leitor saiba articular a imagem verbal e não verbal. Essa habilidade precisa ser trabalhada em sala de aula, visto que a leitura de textos visuais informativos faz parte do cotidiano dos leitores da contemporaneidade.

Os infográficos cumprem diferentes funções sociais e podem apresentar-se no meio digital ou de forma impressa. A respeito disso, Pablo (1999), destaca dois sentidos para a palavra “infografia”, o primeiro advém, na perspectiva do autor, do software gráfico do computador, onde a raiz *info* significa informática e *grafia* significa animação. O segundo, advém do antigo desejo da humanidade de comunicar-se melhor, em que *info* significaria

informação e *grafia* o suporte analógico. Nesta perspectiva, podemos depreender que os infográficos podem apresentar-se tanto em suporte analógico (papel) quanto no suporte digital.

Seja analógico ou digital, o infográfico representa um grande potencial a ser estudado na sala de aula, pois aborda conteúdos visuais que utilizam tanto textos verbais, quanto não verbais, no qual um recurso complementa o outro com o objetivo de melhorar a compreensão do leitor sobre um determinado assunto.

No contexto escolar, podemos perceber que o ensino de língua pautado em gêneros discursivos não é algo recente, mas o que se percebe na prática é que há uma tendência à predominância da linguagem verbal. Então, nas situações da vida cotidiana, as produções da linguagem são diversas fazendo emergir novos gêneros que expliquem novos acontecimentos e as mudanças em um determinado local. A sociedade contemporânea cada vez mais está buscando relacionar linguagem visual e linguagem verbal, seja na produção de textos informativos, seja em situações recorrentes, como no uso de aplicativos para pagar, comprar, informar, etc.

Não é novidade que no meio jornalístico, infográficos já vêm sendo utilizados com frequência. Na sala de aula, constituem um recurso pedagógico que dentre outros fatores: estimula a leitura crítica e criativa, o desenvolvimento da competência lexical e a produção de texto, haja vista que para produzir um infográfico é preciso planejar, textualizar, ter coesão e coerência no desenvolver das informações que se deseja transmitir. A respeito disso, Paiva (2016) elucida que:

Relacionar informações presentes nos diferentes modos semióticos para a produção de coerência e, conseqüentemente, para a compreensão, porque os elementos não verbais de um infográfico são sistematicamente processados pelo leitor, assim como acontece no texto verbal. O infográfico, como qualquer outro texto precisa ser textualizado (PAIVA, 2016, p. 45).

Entendemos que no estudo dos estrangeirismos, o infográfico possibilita a compreensão do assunto por meio da complementação dos elementos não verbais, bem como otimiza o desenvolvimento da competência lexical ao associar o estrangeirismo à imagem relacionada. Na análise ou produção de infográficos, o aluno está desenvolvendo a interpretação de textos diversos e aprendendo a planejar as estratégias textuais, bem como aspectos referentes à coesão e coerência.

Além do desenvolvimento das competências discutidas, o infográfico como recurso pedagógico possibilita um estudo interdisciplinar, no qual o professor tem a flexibilidade para

relacionar esse estudo com as disciplinas que julgar mais conveniente na ampliação das competências que visa desenvolver.

No que tange ao ensino dos estrangeirismos, o trabalho com infográficos proporciona o reconhecimento dos anglicismos presentes na língua portuguesa, o desenvolvimento da competência lexical, bem como o estímulo as pesquisas no sentido de buscar o significado de palavras desconhecidas e de informações necessárias à construção do texto.

E no que diz respeito ao texto, o entendimento de que linguagem verbal e não verbal se complementam e ambas são importantes, a leitura de textos diversos, dentre eles os técnicos jornalísticos, cuja presença dos anglicismos se encontra de forma mais evidente. E em todos os aspectos mencionados, o acesso a informações importantes para o público de forma geral com vistas ao desenvolvimento da capacidade leitora e crítica e o acesso às tecnologias e mídias digitais.

Com base nessas discussões, apresentamos no próximo capítulo a nossa metodologia de pesquisa.

CAPÍTULO 4 – O DIÁLOGO ENTRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUAS

4.1 Metodologia

Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desse trabalho foram os seguintes: à princípio, fez-se uma pesquisa documental para entender a proposta de ensino do léxico em sala de aula. Constatou-se que de acordo com os documentos oficiais, tais como nos PCNs (1998) e na BNCC (2018), os estudos do léxico devem estar centrados no texto. Então, verificou-se a frequência de ocorrência de estrangeirismos na linguagem escrita.

Dessa maneira, visando trabalhar os estudos do léxico estrangeirismos como um componente da textualidade, levantou-se as expectativas de aprendizagem para o ensino dos estrangeirismos presentes no currículo da EJA. Assim, constatou-se que as expectativas de aprendizagem estão apresentadas por um eixo condutor: a compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos.

Para cumprir essas expectativas de aprendizagem, o livro didático “Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos” (ALMEIDA *et al*, 2013), traz um capítulo destinado ao estudo dos estrangeirismos. Essas atividades são direcionadas para o 1º semestre da 3ª etapa (equivalente ao 1º ano do ensino médio regular).

Com base nessas informações, identificamos que o livro didático em questão apresenta os exercícios sobre estrangeirismos subdivididos em quatro grupos. O primeiro grupo tem o objetivo de despertar o aluno para a presença dos estrangeirismos na língua portuguesa. O segundo intenciona verificar a origem das palavras presentes em nosso cotidiano, constatando-se assim o dinamismo da língua.

O terceiro grupo relaciona-se à pesquisa de vocabulário e tem a finalidade de mostrar a ocorrência dos estrangeirismos dentro do texto. Os gêneros discursivos trabalhados nessa sessão são: publicitários, literário e o que os autores chamam de gêneros didáticos. Há ainda um quarto e último grupo em que se propõe um debate sobre o uso dos estrangeirismos, especialmente dos anglicismos e suas implicações ao longo dos tempos.

Constatadas e explicitadas as subdivisões a respeito do estudo dos estrangeirismos no referido capítulo do livro didático em questão, levou-se em consideração na escolha das atividades a serem analisadas, além da leitura dos documentos oficiais e do levantamento das expectativas de aprendizagem presentes no currículo da EJA, a realização de uma revisão de literatura detalhada sobre o que os autores consideram importante a ser trabalhado em sala de

aula sobre o estudo dos estrangeirismos na textualidade. Logo, a escolha das atividades foi feita considerando a ocorrência dos estrangeirismos nos gêneros discursivos.

Como alguns gêneros são citados apenas como propósito de leitura e observação da ocorrência dos estrangeirismos em circunstâncias aleatórias, optamos por analisar as atividades em que os estrangeirismos aparecem contextualizados no gênero literário. Nessa proposta há atividades de leitura e produção de texto, que consideramos apresentar aspectos relevantes em consonância com o nosso referencial teórico.

Assim, com base em todos esses apontamentos, a análise será feita com o intuito de identificar lacunas existentes nas atividades sobre os estrangeirismos como componente da textualidade. Vale ressaltar que esse recorte, deve-se ainda por conta de ser um trabalho de mestrado e não dispormos de tempo para analisar todas as atividades, que ficarão em anexo e poderão ser analisadas em um posterior estudo.

Ademais, cumpridas as etapas supracitadas, pretende-se fazer uma pesquisa considerando a frequência de uso dos estrangeirismos nos gêneros discursivos em voga na atualidade, com vistas a elaborar uma proposta pedagógica que mostre aos alunos a ocorrência dessas palavras na língua em movimento. Além disso, objetivamos promover reflexões sobre como os gêneros discursivos podem se renovar continuamente para atender as necessidades dos seus falantes.

Em relação aos pressupostos metodológicos adotados, quanto à abordagem esta pesquisa é qualitativa por promover uma leitura interpretativa e crítica dos exercícios sobre estrangeirismos lexicais. É de natureza aplicada por gerar conhecimentos a serem utilizados no contexto de ensino aprendizagem de língua inglesa. É de finalidade exploratória por ter como objetivo conhecer melhor a temática e gerar ideias.

Quanto aos procedimentos adotados é bibliográfica, pois nos permite conhecer as teorias sobre a neologia de empréstimos, buscando saber o que já se estudou sobre o assunto e a investigação de material teórico. Desse modo, foi feito um levantamento bibliográfico sobre a teoria estudada com o objetivo de respaldar as análises realizadas.

A seguir, faremos a apresentação do livro didático, com foco para as atividades do capítulo sobre os estrangeirismos lexicais, empreendendo nossas análises conforme explicitado em nossos objetivos de pesquisa.

4.2 Apresentação do livro didático e do capítulo estrangeirismos

Esse capítulo está configurado da seguinte maneira: apresentação do livro didático contendo imagem ilustrativa da coleção, representado na figura 1; apresentação do capítulo estrangeirismos, mostrado na figura 2; as subdivisões propostas pelos autores para o estudo dos estrangeirismos que aparece na citação em destaque no texto e finalmente a análise das atividades escolhidas.

Dentro da subdivisão proposta para esse estudo, justificamos as escolhas realizadas. A análise é um dos focos da nossa pesquisa e será feita considerando a leitura dos documentos oficiais e as perspectivas de aprendizagem em relação ao estudo do conteúdo em questão, os pressupostos teóricos da neologia de empréstimos, voltando o olhar para o estudo do léxico por meio dos gêneros discursivos. Além disso, discutiremos sobre a escolha do gênero trabalhado e a proposta de produção de texto.

Começamos então, apresentando a coleção. Trata-se da última coleção de livros recebida nas escolas da rede pública de ensino para a EJA 3ª etapa do Ensino Médio é a Coleção Viver, Aprender, organizada em três áreas do conhecimento. Cada área está apresentada em um volume específico, multisseriado e interdisciplinar, abrangendo quatro componentes curriculares. O volume da área Linguagem e Códigos apresenta os conteúdos de Arte, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna (Língua Espanhola e Língua Inglesa).

Figura 01 – Coleção Viver, Aprender.



COLEÇÃO VIVER, APRENDER

034EJA2014

Editora: Global
 Categoria/Composição: 5 J - Ensino Médio
 Número de Volumes: 3 LA (Livro do Aluno); 3 ME (Manual do Educador)
 Local: São Paulo

TEMPO, ESPAÇO E CULTURA – VOLUME DE CIÊNCIAS HUMANAS (HISTÓRIA, GEOGRAFIA, SOCIOLOGIA, FILOSOFIA)

Ano: 2013
 Edição: 1ª ed. [SUMÁRIO](#) [FOLHEAR](#)

Autores: Ana Paula Corti; André Luis Ferreira dos Santos; Denise Mendes; Maria Carla Corochano; Maria Lúcia Bueno Fernandes; Roberto Castell Junior; Roberto Giancari.

CIÊNCIA, TRANSFORMAÇÃO E COTIDIANO – VOLUME DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA (QUÍMICA, FÍSICA, BIOLOGIA, MATEMÁTICA)

Ano: 2013
 Edição: 1ª ed. [SUMÁRIO](#) [FOLHEAR](#)

Carla Neaton Scrueno; Eneida Rizzo de Oliveira; Júlio César Foschini Lobão; Maria Carolina Cecilio de Cunha Carneiro; Miguel Castro Júnior; Rubem Gorski.

LINGUAGENS E CULTURAS – VOLUME DE LINGUAGENS E CÓDIGOS (ARTE, LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA ESPANHOLA, LÍNGUA INGLESA)

Ano: 2013
 Edição: 1ª ed. [SUMÁRIO](#) [FOLHEAR](#)

Clara Haddad; Isabel Cristina Martelli Cabral; Jorgelina Talei; Lílian Lisete Garcia da Silva; Márcia Lygia Casarin; Márcia Regina da Silva; Maria Terezinha Teles Guerra; Neide Aparecida de Almeida; Sueli Aparecida Romaniw (Linguagem e Códigos).

CONHEÇA A COLEÇÃO NA ÍNTEGRA PUBLICADA PELA EDITORA NO ENDEREÇO:
www.globaleditora.com.br/pnideja2014/viveraprender/ensinomedio

Fonte: Global Editora, 2013.

O livro didático analisado faz parte da Coleção Viver, Aprender Linguagens e Códigos-Ensino Médio, volume único para a Educação de Jovens e Adultos, último PNLD 2014 a 2016, da Editora Global, dos seguintes autores: HADDAD, Clara; CABRAL, Isabel Cristina Martelli; TALLEI, Jorgelina; SILVA, Lílian Lisete Garcia da; CASARIN, Márcia Lygia; SILVA, Márcia Regina; GUERRA, Maria Terezinha Teles; ALMEIDA, Neide Aparecida de; ROMANIW, Sueli Aparecida. O livro traz na sua página de apresentação uma justificativa para o conteúdo apresentado para essa modalidade de Ensino, que é importante a ser mencionado:

Parece-nos fundamental que exista a aprendizagem significativa, obtida também por meio da seleção de conteúdos e pela escolha de uma metodologia que privilegie o desenvolvimento de habilidades e competências. Para isso, trabalhamos com os conceitos e procedimentos fundamentais do Ensino Médio, levando em conta as questões relacionadas ao universo vivido por esse jovem ou adulto. Não se trata, então, de fazer um resumo dos conteúdos ensinados no chamado ensino regular, mas sim de criar um material que atenda às especificidades desses estudantes. São jovens e adultos que reúnem uma significativa experiência de vida e têm conhecimentos prévios adquiridos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional (FNDE, 2013).

Após mencionar as especificidades da EJA, o Capítulo 1 que corresponde ao estudo dos estrangeirismos é apresentado da seguinte forma:

Figura 02 - Unidade 2: Línguas Estrangeiras no Brasil.

<p>Capítulo 1 <u>Estrangeirismos</u></p> <p>Por que ensinar uma língua estrangeira? Por que a escolha de ensinar e aprender inglês? Certamente você, professor de língua estrangeira, especialmente a inglesa, já deve ter se questionado inúmeras vezes a respeito, como também seus alunos o farão.</p> <p>O objetivo deste capítulo é provocar uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de um idioma distinto do materno e sobre a opção pela língua inglesa, inserindo o assunto em um contexto mais amplo. Nosso desejo é demonstrar que o idioma inglês não é um conhecimento inteiramente novo e inatingível para os alunos de ensino médio da EJA.</p> <p>[...]</p> <p>As atividades delineadas para este capítulo visam situar o aluno em relação ao novo aprendizado, considerando-se as controvérsias que permeiam o tema e a presença inegável dos estrangeirismos, principalmente os anglicismos, em nosso contexto cultural.</p>
--

Fonte: Comentário específico do capítulo 1, Linguagens e Códigos Ensino Médio, 2013.

A nosso ver, é importante que o livro didático traga atividades que mostrem aos alunos que eles estão em contato com a língua inglesa em muitos momentos da sua vida cotidiana, fazendo com que eles entendam a importância do estudo dessa disciplina.

Em consonância com as propostas contidas no currículo, a compreensão dos estrangeirismos inseridos em contextos de nossa língua materna deve ser um objetivo a ser atingido. De acordo com os autores, as atividades delineadas para esse capítulo visam a situar o aluno em relação ao novo aprendizado, considerando a presença inegável dos estrangeirismos, principalmente dos anglicismos em nosso contexto cultural.

O livro sugere subsídios adicionais e outras práticas, mas que devido à carga horária que a disciplina tem, fica praticamente impossível desenvolvê-las, ficando a critério do professor avaliar as prioridades e selecionar o que parece ser mais adequado para o momento.

Em Almeida *et al* (2013), divide-se os estudos sobre estrangeirismos em quatro sessões, sendo elas:

- **Pesquisar I** – compreende a atividade introdutória do capítulo 1, cujo objetivo é associar o aprendizado com a vida cotidiana, levando o aluno a perceber que o vocabulário da língua portuguesa está entremeado por palavras e termos estrangeiros, principalmente pelos anglicismos.
- **Pesquisar II** – objetiva-se verificar a origem das palavras usadas em nosso cotidiano, comprovando-se assim o dinamismo das línguas.
- **Pesquisar III** – verificar a presença de anglicismos em algumas áreas da vida cotidiana. Aqui sugere-se o uso de dicionário bilíngue.
- **Debater** – propõe-se um debate, refletindo sobre a incorporação de palavras estrangeiras ao nosso idioma (ALMEIDA *et al*, 2013, p. 38).

Dentro da sessão **Pesquisar III** estão as atividades selecionadas para a pesquisa de vocabulário de algumas áreas da vida cotidiana nas quais a presença de palavras de origem inglesa é bem significativa. Desse modo, Almeida *et al* (2013) propõem a identificação e a compreensão de palavras estrangeiras inseridas em contextos da língua materna, estando presentes nos gêneros: publicitário, literário e no que a autora chama de textos didáticos. Almeida *et al* (2013) sugerem o uso de dicionário bilíngue, caso seja necessário.

Tendo em vista que o ensino de línguas está pautado na compreensão e produção dos gêneros discursivos, conforme preconizam os PCNs (BRASIL, 1998), o currículo bimestralizado do estado de Goiás e mais recentemente os pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018), analisaremos as atividades que abordam a sessão pesquisar III do livro didático, onde se encontram os exercícios selecionadas para o estudo de vocabulário presentes em textos. Faremos isso com o objetivo de perceber como o estudo dos estrangeirismos por meio dos gêneros discursivos permitem o desenvolvimento da competência lexical como um componente da textualidade. Com base nos aspectos apresentados, empreendemos a análise das atividades escolhidas, buscando identificar os aspectos positivos e negativos em relação às teorias adotadas para esse estudo.

4.3 Análise 1

Figura 03 – Exercício sobre estrangeirismo.

Audio 2

1. Para começar, leia o texto de autoria de Ronaldo Cunha Lima:

Fui ao *freezer*, abri uma coca *diet*; e sai cantarolando um *jingle*, enquanto ligava meu *disc player* para ouvir uma música *new age*.
 Precisava de um *relax*. Meu *check-up* indicava *stress*. Dei um *time* e fui ler um *best-seller* no *living* do meu *flat*. Desci ao *playground*; depois fui fazer o meu *cooper*. Na rua, vi novos *outdoors* e revi velhos amigos do *footing*. Um deles comunicou-me aquisição de uma nova *maison*, com quatro suítes e até convidou-me para o *open house*. Marcamos, inclusive, um *happy hour*. Tomaríamos um *drink*, um *scotch*, de preferência *on the rocks*. O *barman*, muito *chic*, parecia um *lord* inglês. Perguntou-me se eu conhecia o novo *point society* da cidade: *Times Square*, ali na Gilberto Salomão, que fica perto do *Gaf*, da *La Basque* e do *Baby Beef*, com serviço *a la carte* e *self-service*. [...] Voltei para casa, ou, aliás, para o *flat*, pensando no *day after*. O que fazer? Dei boa-noite ao meu *chofer* que, com muito *fair-play*, respondeu-me: *good night*.

LIMA, Ronaldo Cunha. Novo milênio: a língua portuguesa e os anglicismos. Disponível em: <<http://novomilenio.inf.br/dioma/1998112.htm>>. Acesso em: 1º dez. 2011.

Nesse texto, cuja base é a língua portuguesa, Cunha Lima inseriu palavras em inglês para descrever uma passagem da vida cotidiana de uma pessoa mais madura, de classe média alta, que mora em alguma cidade grande. Podemos observar algumas palavras e expressões que já não são habituais em nossos dias e outras que ainda permanecem, mesmo entre os jovens. Os nomes próprios referem-se a locais de moda frequentados na época: Times Square, Gaf, La Basque e Baby Beef. Certas palavras e expressões presentes no texto são estrangeirismos adotados em determinadas épocas: *jingle* (música de propaganda), *disc player* (tocador de disco), *cooper* (método de ginástica, especialmente corrida), *footing* (passeio a pé, com o objetivo de encontrar pessoas), *maison* (casa, em francês), *open house* (casa aberta – termo usado para sinalizar que todos os amigos serão bem-vindos em determinada reunião social realizada na casa de alguém, independentemente de convite formal), *scotch on the rocks* (uíscue com gelo), *point society* (ponto de encontro da sociedade), *new age* (estilo musical que surgiu nos anos 1960).

Verifique se alguém de seu grupo se lembra de ter usado ou ouvido algumas dessas expressões.

2. Circule no texto as palavras estrangeiras que são usadas em sua forma original ainda hoje. Busque seus significados e discuta com seu grupo os contextos em que elas são usadas, exemplificando.

3. Elabore, com os membros de seu grupo, uma lista de palavras estrangeiras usadas ao seu redor. Então, individualmente, redija um texto em português, utilizando alguns dos estrangeirismos de sua lista. A escolha do tema é livre, use sua criatividade.

4. Leia os textos produzidos por seus colegas. Um recurso muito prático é utilizar o *chain reading* (em português, “leitura em cadeia”). Os estudantes organizam-se em um grande círculo e, após lerem cada produção, passam-na para o colega que está imediatamente à sua direita. Todos já terão lido as redações quando o texto pelo qual você iniciou sua leitura voltar às suas mãos.

Fonte: Almeida *et al* (2013).

Para início de análise, é importante frisar que a escolha do gênero literário está relacionada às expectativas de aprendizagens presentes no currículo bimestralizado da EJA, que tem como eixo temático: a compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em língua inglesa, dentre eles o gênero literário.

Nesse caso, a escolha do texto nos parece coerente com as propostas de estudo sobre estrangeirismos, considerando a presença marcante dos anglicismos na língua portuguesa brasileira. Será que a abordagem do gênero escolhido foi a mais efetiva? Discutiremos a seguir.

Essa atividade parte da leitura e análise do texto a partir do uso de expressões que são reconhecidas como “antigas” ou “desusadas”. São elas: *jingle* (música de propaganda), *disc player* (tocador de disco), *cooper* (método de ginástica, especialmente corrida), *footing* (passeio à pé, com o objetivo de encontrar pessoas), *maison* (casa, em francês), *open house* (casa aberta – termo usado para sinalizar que todos serão bem vindos em determinada reunião social realizada na casa de alguém, independentemente de convite formal), *scotch on the rocks* (uísque com gelo), *point Society* (ponto de encontro da sociedade), *new age* (estilo musical que surgiu nos anos 1960). Essas expressões são pouco comuns na fala corrente, aparecem mais frequentemente na literatura como recurso de estilo. É importante que os alunos percebam isso no texto literário e façam essa correlação com as novas formações na linguagem cotidiana.

Ao propor a observação de expressões que não são mais usadas no nosso dia a dia, a orientação de socialização é um aspecto positivo, pois possibilita um melhor reconhecimento das palavras. A atividade leva em consideração a heterogeneidade etária e cultural do público da EJA.

Na atividade 2, ao destacar as palavras estrangeiras que são usadas em sua forma original ainda hoje, os alunos são estimulados a perceber que alguns estrangeirismos se mantêm na sua forma de origem, conforme importados da língua receptora. Se essas palavras permanecem na língua há muito tempo, conforme mencionado na questão, elas provavelmente estarão registradas nos dicionários de língua portuguesa. São os casos das palavras: *happy hour*, *freezer*, *relax*, *check-up*, *self-service*, *flat* registradas nos dicionários Houaiss eletrônico 3 e Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa.

Por isso, acreditamos que antes dos alunos discutirem sobre o contexto dessas palavras, seria interessante verificarem o registro delas em pelo menos dois dicionários da língua portuguesa. Seria uma ótima oportunidade para explicar sobre a passagem de uma palavra de estrangeirismo à empréstimo e que isso leva um tempo considerável para acontecer. Alves (1994), explica que a língua vai acomodando o termo.

A atividade em questão propõe a busca dos significados das palavras e a discussão em grupo sobre o contexto em que elas são usadas. Compreende-se que a atividade procura mostrar que ideias, conceitos e técnicas são nomeados de acordo com a cultura proveniente. Conforme explica Alves (1994), não se pode adotar uma palavra desconsiderando o seu conceito. Nesse sentido, é importante destacar que o dicionário bilíngue representa um importante apoio teórico para o estudo dos estrangeirismos.

A atividade 3 propõe a elaboração de listas de palavras estrangeiras usadas ao redor. Acreditamos ser uma pesquisa que poderia ser realizada com tempo e depois apresentada em

grupos destacando imagens e situações concretas em que esses estrangeirismos aparecem. Além disso, elaborar uma lista de estrangeirismos usados no cotidiano, implica destacar palavras de diversas procedências. Seria importante, destacar aquelas que são de procedência da língua inglesa, enfatizando essa presença majoritária no português brasileiro.

A mesma atividade trabalha ainda o uso individual e social da língua. Ao solicitar a elaboração de listas em grupo, aborda o uso social da língua. Ao requisitar que os alunos redijam um texto individual usando os estrangeirismos, aborda o uso individual. Seria produtivo ter mencionado que os estrangeirismos compreendem o uso individual da língua, enquanto os empréstimos referem-se ao uso social.

No que se refere à produção de texto, tendo em vista que o currículo propõe a produção de diferentes gêneros discursivos, propor a elaboração de um texto utilizando estrangeirismos, cujo tema é livre nos parece muito inapropriado. É preciso levar em consideração vários aspectos na elaboração de um texto.

Bakhtin (1997) elucida que cada campo da atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados. Assim entendemos que as esferas sociais são muitas, o que faz com que sejam inúmeros os gêneros produzidos. Desse modo, como se pode solicitar a elaboração de um texto com tema livre, sem indicações contextuais. Ora, existem milhões de textos possíveis, escrever um texto implica inúmeras possibilidades.

Nesse sentido, é preciso levar em consideração aspectos importantes da construção do texto, tais como: a temática, o objetivo principal, a forma de composição específica do gênero, as convenções da escrita para o gênero e as demarcações das etapas de realização de construção de um texto. Antunes (2010), elucida que é preciso haver formulação clara e precisa na proposta de produção de texto, incluindo os seguintes questionamentos: a) escrever para quem; escrever para quê; escrever em que gênero de texto; escrever conforme o contexto em que o texto vai circular; escrever em que registro.

Considerando todos esses aspectos na produção do texto, a atividade 4 em que se propõe a leitura em cadeia, com certeza, seria mais produtiva. Dessa maneira, a proposta de socialização das produções pode ser um aspecto positivo, relacionando o estudo dos gêneros discursivos ao estudo dos estrangeirismos, especialmente dos anglicismos.

4.4 Análise 2

Figura 04 – Texto “Inglêses no Brasil” e seus respectivos exercícios.

Inglêses no Brasil

À influência do inglês pode-se atribuir, com efeito, além da introdução, no Brasil, ou da generalização, entre nós, do chá, do pão de trigo, da cerveja e depois do *whisky*, do gim e do rum, do *beef*, ou bife com batatas, do rosbife, do pijama de dormir, do gorro de viagem, do revólver, do rifle esportivo, do *water-closet*, do “jogo da bola” (*tennis*) e de outros esportes, da residência em subúrbio, da sela inglesa, do piano inglês (superado pelo alemão), do relógio inglês (superado pelo suíço), da capa de borracha, do sapato inglês, do *water-proof*, o começo de algumas seitas protestantes, hoje prósperas no nosso país, o gosto pelos romances policiais, especialmente os de Sherlock Holmes, pelos piqueniques, pelos *clowns* [...]

E com esses anglicismos todos, anglicizou-se também a língua, na qual naturalizaram-se verbos como chutar, driblar, blefar, boicotar, boxear, esbofetear, breocar, liderar, lanchar, além das palavras já mencionadas e de várias outras: *handicap*, esporte (*sport*), *match*, futebol (*foot-ball*), gol (*goal*), golquipa (*goalkeeper*), beque (*back*), *sportsman*, refe (*referee*), time (*team*), *off-side*, craque (*crack*), turfe (*turf*), truque (*truck*), estoque (*stock*), pudim (*pudding*), uísque (*whisky*), recorde (*record*), *bill*, *pedigree*, buldogue, bifada, coque (*coke*), bolina (*bowline*), crossima (*crossing*, termo ferroviário), sulaque (*slide-valve*), catgute (*catgut*), pôquer (*poker*), iate (*yacht*), *mister*, *miss*, esnobe (*snob*), Júlio ou jule (*joule*), gin, rum, tênis, set, pônei (*pony*), draga (*drag*), capimbó (*ceiling ball*), *smart*, *drink*, lanche (*lunch*), warrantagem, escuna (*schooner*), *drawback*, cheque (*check*), bloco (*block*), *slogan* e *best-seller*.

FREYRE, Gilberto. *Inglêses no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. p. 30-31.

COMPREENSÃO TEXTUAL

1. Leia o texto e busque o significado das palavras estranhas ao seu vocabulário. Recorra a um dicionário bilíngue ou peça ajuda ao seu professor. Considere o contexto da época em que esses vocábulos faziam parte do cotidiano das pessoas.
2. Identifique alguns dos estrangeirismos que permaneceram até os dias atuais e alguns que não mais fazem parte do vocabulário dos brasileiros. Reconheça os que foram incorporados tendo sua grafia adaptada à língua portuguesa e os que conservaram sua forma original.

Em desuso	Incorporados com grafia adaptada	Incorporados com sua grafia original
golquipa	<i>foot-ball</i> (futebol)	<i>best-seller</i>

3. Socialize o resultado de seu trabalho com seus colegas. Seu professor poderá sugerir algumas dinâmicas interessantes para essa socialização.

Fonte: Almeida *et al* (2013)

A escolha do gênero literário para abordar o assunto estrangeirismos, destacando a influência inglesa no Brasil nos parece uma boa escolha. Assim, os alunos são estimulados a perceberem a presença considerável dos anglicismos na língua portuguesa brasileira.

No exercício 1, podemos perceber que há um número considerável de anglicismos que entraram para a língua portuguesa em virtude da influência inglesa. Dessas palavras, algumas atingiram um uso popular e muitas outras constituem um vocabulário mais complexo e específico em que muitas palavras não fazem parte do cotidiano dos alunos.

Nesse sentido, o uso do dicionário bilíngue é um fator positivo, pois ele aproxima o aluno da cultura dos países de língua inglesa. De acordo com Ferraz (2006, p. 223) “o dicionário de língua é um instrumento de apoio teórico a revelar a relação intrínseca neologismo/dicionário.” Porém, o vocabulário parece-nos muito específico, com termos técnicos usados por um público bastante restrito, dentre elas: sulaque (*slide-valve*), catgute (*catgut*), crossima (*crossing*, termo ferroviário), capimbó (*ceiling ball*) não contribuindo efetivamente para a ampliação do repertório lexical para um uso da língua no cotidiano.

Se a intenção é que os alunos percebam a presença dos termos que caíram em desuso, parece-nos importante destacar o que são termos técnicos e quais termos simplesmente deixaram de ser usados pelos falantes. Haja vista, que vale enfatizar que quem determina o uso ou o desuso de um termo é a comunidade linguística.

O exercício 2 mostra novamente que os autores do livro trazem os conceitos de estrangeirismos e empréstimos como sinônimos, fato que causa controvérsias, visto que muitos autores fazem essa distinção, com a finalidade de mostrar que ao entrar na língua, o estrangeirismo percorre um caminho até ser reconhecido como empréstimo. “O empréstimo é o estrangeirismo adaptado de várias formas” (CARVALHO, 2009, p. 60).

Ainda no exercício 2, seria interessante especificar que os estrangeirismos presentes no texto recebem o nome de anglicismos por serem procedentes da língua inglesa. Ao reconhecer os anglicismos que foram incorporados tendo sua grafia adaptada à língua portuguesa, estamos mostrando que eles foram incorporados à língua em forma de empréstimos.

Vale mencionar que existem pontos de vista diferentes em relação à classificação de empréstimos e estrangeirismos. O exercício apresenta os estrangeirismos atrelados ao gênero textual literário, mas não explora a relação ente os estrangeirismos e o contexto histórico da época. Aspectos textuais, como: coesão, coerência e até mesmo no que diz respeito à compreensão crítica e leitora também não são trabalhados.

De forma geral, percebemos que os textos literários em questão trabalham uma quantidade significativa de estrangeirismos que contribuem para ampliar o acervo lexical dos alunos, mas muitas dessas palavras não serão lembradas e nem usadas em outro contexto por não fazerem parte do cotidiano dos alunos, bem como pela ausência destas em outros tipos de textos presentes nas práticas de linguagem cotidianas.

A partir dessas constatações discutiremos a seguir aspectos positivos e negativos verificados na análise dos exercícios.

4.5 Considerações acerca das análises

Com base na análise das atividades referentes ao capítulo do livro didático sobre estrangeirismos, cujo gênero literário é escolhido para enfatizar a presença dos estrangeirismos na língua portuguesa brasileira, podemos levantar pontos positivos e negativos em consonância com os pressupostos teóricos adotados nessa pesquisa.

Entendemos que a escolha do gênero literário representado pelos textos de Lima (2011) e Freire (1997) foram uma boa opção para trabalhar o assunto estrangeirismos, pois é muito importante possibilitar a leitura de textos literários pelos alunos. Além da escolha dos textos, entendemos como aspectos positivos identificados nas análises: a orientação de socialização em grupos, a possibilidade de percepção da renovação do léxico da língua pelo reconhecimento das unidades que caíram em desuso.

A indicação do uso do dicionário bilíngue a fim de enfatizar a relação entre cultura e linguagem é também um fator positivo, bem como a possibilidade de transitar por meio da leitura dos textos por outros falantes. Ainda, o reconhecimento das palavras incorporadas à nossa língua com grafia adaptada e com sua grafia original são importantes para a compreensão do funcionamento da língua. Outro aspecto positivo, mas que poderia ter sido mais explorado foi sobre o uso individual e coletivo da língua.

Em relação aos aspectos negativos ou que poderiam ter sido melhor apresentados, destacamos em primeiro lugar a proposta de produção de texto. Como discutido nas análises, propor a escrita de um texto, sem mencionar o gênero a ser desenvolvido, as condições de produção e circulação do texto, os aspectos de produção é sem dúvida um ponto a ser aprimorado.

No que diz respeito a percepção das expressões desusadas, acreditamos que relacionar outros gêneros escritos contemporâneos poderia contribuir para identificação de expressões em desuso em contraste com expressões novas. O fato de as atividades tratarem estrangeirismos e empréstimos como sinônimos também nos causou estranhamento, haja vista que o assunto é bem polêmico e conforme as discussões teóricas feitas no decorrer desse trabalho, consideramos que o dicionário é um importante apoio teórico na identificação de uma unidade linguística como empréstimo. A constatação dessas unidades no dicionário representa um dado mais objetivo na identificação desta como empréstimo e não mais como estrangeirismo.

Outrossim, percebemos que nas atividades em que se propõe a elaboração de listas com estrangeirismos usados no cotidiano, faltou destacar a procedência dessas palavras antes da proposta de produção de texto, já que a ênfase é dada aos anglicismos, vale lembrar que distinguir a procedência dos estrangeirismos pode causar dúvidas.

A nosso ver, a análise das atividades mostra que é preciso contextualizar os estrangeirismos em outros gêneros discursivos da contemporaneidade e aprimorar a produção de textos. Nossa proposta seguinte procura contemplar esses aspectos, considerando os pressupostos da neologia de empréstimos e da BNCC (BRASIL, 2018) no que diz respeito ao ensino de línguas.

CAPÍTULO 5 - PROPOSTA PEDAGÓGICA - ESTRANGEIRISMOS LEXICAIS NOS GÊNEROS: REPORTAGEM E INFOGRÁFICO

5.1 Estruturação da proposta

Essa proposta pedagógica está organizada em aulas de 1 hora e 20 minutos cada, ou melhor, duas aulas de 40 minutos. Desse modo, serão 2 aulas disponibilizadas para cada proposta. No geral, as atividades propõem estimular os alunos a perceberem a presença dos estrangeirismos na linguagem escrita, constatando que a língua está em constante movimento para atender às necessidades dos seus falantes.

Assim, intencionamos que os alunos sejam levados a perceberem que a entrada dos estrangeirismos na língua portuguesa brasileira acontece principalmente por meio da escrita, atualmente atestada nas linguagens técnicas, científica, jornalística e publicitária. E dentre os estrangeirismos, os anglicismos constituem um número majoritário na língua portuguesa do Brasil.

Desse modo, sugerimos atividades que exploram a presença dos estrangeirismos em textos autênticos destinados ao público em geral, com destaque para os gêneros: reportagem e infográfico. As propostas sugerem o uso da internet e *data show*, porém reconhecemos que o acesso às tecnologias não é uma realidade de muitas unidades escolares. Muitas vezes a conexão com a internet é fraca e não possibilita o uso adequado desse recurso. Sabemos também que muitas unidades escolares não dispõem de um *data show*. Pensando em diferentes realidades, sugerimos trabalhar com imagens impressas, confecção de cartazes e se for possível o uso de celulares dos alunos.

Nessa proposta, após a leitura e observação dos gêneros, faremos uma produção de texto: um infográfico digital tendo como principal temática o uso frequente dos estrangeirismos nesses gêneros com o intuito de informar sobre a pandemia do coronavírus. Sabemos que há infográficos digitais e analógicos. É importante que os alunos entrem em contato com o gênero e reconheçam suas características, bem como a constante presença deles na linguagem escrita contemporânea.

A proposta de produção de texto levará em conta: a escolha do gênero, as condições de produção e circulação do texto escrito, os objetivos da escrita, o contexto social de circulação e o registro que será escrito o texto. A seguir, apresentaremos as propostas gerais para o ensino de língua inglesa da BNCC (BRASIL,2018) e as competências a serem desenvolvidas ao longo

dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, em cada proposta de aula apresentada, informamos pelo número as competências a serem desenvolvidas.

Competências gerais da Educação Básica

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 9-10), ao longo das três etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) deve ser assegurado o desenvolvimento de dez competências gerais:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – ,bem como conhecimento das linguagens artística, matemática e científica, para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivência culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias

do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 244), ao longo dos anos finais do ensino fundamental, os estudantes devem desenvolver as seguintes competências relativas à língua inglesa:

- Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
- Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesse de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

- Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade,
- Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
- Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
- Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

5.2 Aula 1

Estratégia e pressupostos teóricos apresentados em cada etapa da atividade:

Nessa aula, os alunos serão conduzidos a perceber a distinção entre estrangeirismos e empréstimos, além de constatarem que os estrangeirismos podem ter procedências diversas e dentre eles, os anglicismos constituem a maioria no português do Brasil. Identificar a presença maciça dos anglicismos, dentre os estrangeirismos é um objetivo relevante dessa aula. Estamos contemplando nessa proposta, a competência geral 1 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9) e a competência específica 3 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 244).

O professor iniciará a aula mostrando imagens com estrangeirismos, representada na figura 1. Essas imagens podem ser mostradas de forma impressa ou por meio de *data show*, caso a unidade escolar disponha desse recurso. Ao visualizarem as imagens e fazerem a leitura dos estrangeirismos, os alunos serão incentivados a refletir sobre a presença desses em nosso cotidiano. Ao fazer isso, o professor vai explicar que o termo “estrangeirismo” se refere às palavras que ao entrarem na língua podem causar um certo estranhamento, depois podem percorrer um longo caminho de aceitação por parte da comunidade linguística, podendo ser incorporadas na língua ou não.

Nesse primeiro momento, são apresentados os conceitos de estrangeirismo e empréstimo de acordo com os pressupostos teóricos de Ferraz (2007), Carvalho (2009), Alves (1994), Timbane (2012), que explicam que, os estrangeirismos ao entrarem na língua receptora, percorrem um caminho até vir a serem considerados empréstimos.

O próximo ponto a ser trabalhado com os alunos é o reconhecimento da procedência dos estrangeirismos, haja vista que eles recebem nomes específicos de acordo com sua origem, assim temos: italianismos, latinismos, galicismos, anglicismos, etc

Nesse tópico, estamos trabalhando os pressupostos teóricos de acordo com Biderman (2001), que explica que “na categoria dos empréstimos estrangeiros se incluem lexemas das mais variadas procedências: anglicismos, galicismos, latinismos, italianismos, arabismos, niponismos, etc” (BIDERMAN 2001, p. 162).

Identificando a procedência dos estrangeirismos, os alunos perceberão que, dentre eles, os de origem inglesa (anglicismos) representam a maioria e que isso não acontece por acaso. Biderman (2001), explica que o intenso processo de globalização acaba conectando as pessoas de diferentes pontos do planeta e, como consequência, cultura e língua se interpenetram constantemente.

Com base nesse pressuposto teórico, o professor levará os alunos a refletirem sobre as causas e consequências da presença abundante dos anglicismos na língua portuguesa. Após as discussões, o professor pedirá aos alunos que verifiquem se, dentre os estrangeirismos apresentados, há algum que aparece na língua de forma adaptada e quais foram incorporados na sua forma original. Para realizarem essa atividade, o professor orientará os alunos a usarem dicionários da língua portuguesa, caso seja necessário. De acordo com Ferraz (2006), o dicionário constitui um instrumento de apoio teórico importante.

Desse modo, os alunos vão perceber a presença dos xenismos, ou seja, as palavras incorporadas ao português com sua grafia original. Diante disso, o professor vai indagar aos alunos se ao serem incorporadas à língua, a palavra continua sendo considerada um estrangeirismo.

As reflexões feitas nessa aula ajudarão os alunos a perceberem que existe distinção entre estrangeirismo e empréstimo, que dentre os estrangeirismos os anglicismos constituem a maioria na língua portuguesa. Ao serem incorporados à língua podem sofrer ou não adaptações, de acordo com a aceitação e uso do termo pela comunidade linguística. De posse dessas informações, o professor encerrará a aula solicitando aos alunos que pesquisem em reportagens recentes a presença de estrangeirismos, especialmente dos anglicismos que estão entrando na

língua para informar sobre assuntos recentes, dentre eles a pandemia causada pelo CORONAVÍRUS.

Objetivo Geral: trabalhar a neologia de empréstimo.

Objetivos específicos: reconhecer a presença dos estrangeirismos no nosso cotidiano;

Identificar a procedência de alguns estrangeirismos de uso frequente;

Perceber que dentre os estrangeirismos, a presença dos anglicismos é bem significativa em diversas áreas do cotidiano;

Reconhecer os estrangeirismos incorporados ao português com grafia adaptada e com grafia original;

Refletir sobre os conceitos de estrangeirismo e empréstimo linguístico.

Recurso: Imagens ou *Data show*, dicionários de língua portuguesa

Tempo: 1 aula (40 minutos)

1) Observe atentamente os estrangeirismos presentes na imagem da figura 1. Quais deles você identifica como pertencentes ao seu uso cotidiano?

Figura 01 - Estrangeirismos presentes ao nosso redor.



Fonte: Brasil Escola, 2020.

- Faça grupos de 3 alunos e compare a sua resposta com as respostas dos seus colegas. O que vocês podem concluir?
- Das palavras apresentadas na imagem, vocês conseguem identificar quais são de origem inglesa?
- E quais tem procedências de outras línguas?

Professor, explique aos seus alunos que utilizamos em nosso dia a dia muitas expressões que são importadas de outros sistemas linguísticos, ou seja, de outros países que falam outras línguas. Por serem expressões estrangeiras as chamamos “estrangeirismos”. Então os estrangeirismos podem ter procedências diversas e serem nomeados de acordo com estas. Do italiano, temos os italianismos. Do francês, os galicismos. Do inglês, os anglicismos. Ao entrarem na língua receptora, os estrangeirismos causam um estranhamento no primeiro momento. Depois eles podem ser aceitos pela comunidade linguística, atingindo um uso coletivo. Dependendo dessa frequência de uso, alguns são registrados em dicionários da língua portuguesa, passando a fazer parte do nosso acervo lexical.

- d) Você saberia dar exemplos de estrangeirismos que aparecem no seu dia a dia?
- e) Os estrangeirismos podem ter procedências diversas: italianismos, galicismos, latinismos, arabismos, anglicismos. Como nomeamos aqueles de procedência da língua inglesa?

Professor, explique aos seus alunos que algumas palavras importadas de outros sistemas linguísticos sofrem adaptações, como nos exemplos: *spaghetti* – espaguete, bouquet – buquê, *whisky* – uísque.

- 2) Dentre as palavras apresentadas na imagem 1, há alguma que você identifica como incorporada à língua portuguesa com grafia adaptada?
- 3) Ainda na imagem 1, há alguma palavra estrangeira que você reconhece na língua portuguesa que hoje é usada na sua forma original? Qual/Quais?
- 4) Em grupos de 3 alunos, pesquise e verifique a ocorrência das palavras do exercício anterior nos dicionários de língua portuguesa.
- 5) A partir do momento em que uma palavra é incorporada e adaptada ao vocabulário de uma língua, vocês acham que ela continua sendo um estrangeirismo? Por quê?
- 6) Pesquisem em reportagens recentes, a presença de estrangeirismos, especialmente de anglicismos que estão entrando na língua para informar a respeito das mudanças de vida causadas pela pandemia do coronavírus.

Resposta da letra b: check-in, design, outlet, pen-drive, backup, for sale, chip, hardware, software.

Resposta da letra c: mezanino, ballet, soutien.

Resposta do número 2: Sim. Balé, sutiã, mezanino, becape.

Resposta do número 3: outlet, check-in, design, pen drive, for sale, chip, hardware, softwar

5.3 Aula 2

Estratégia e pressupostos teóricos apresentados em cada etapa da atividade:

Para a realização das atividades dessa aula foram escolhidos dois gêneros a serem trabalhados. Essa escolha tem o propósito de estimular os alunos a perceberem a ocorrência dos estrangeirismos na língua em movimento, especialmente na linguagem escrita. Nessas atividades contemplamos as competências gerais 1 e 5 BNCC (BRASIL, 2018, p.9). Para a realização das mesmas, buscamos textos autênticos, ou seja, extraídos diretamente da fonte sendo: na figura 1 o gênero reportagem em que o estrangeirismo *drive-thru* está sendo utilizado para explicar um esquema de vacinação. O gênero infográfico na figura 3 explica como identificar uma *fake News*. O da figura 4 trata-se de um infográfico representando o índice de satisfação dos baianos a respeito de um possível *lockdown*.

Foi pedido aos alunos na aula anterior que pesquisassem em reportagens recentes a ocorrência de estrangeirismos que informem a respeito da pandemia e das mudanças de vida ocorridas em consequência desse acontecimento. Com base nisso, o professor iniciará a aula dividindo a turma em grupos de 3 alunos. Em seguida, irá conversar a respeito das notícias veiculadas na imprensa sobre a pandemia e suas consequências. Nesse momento, o professor deixará que os alunos contem sobre o que têm lido nos textos veiculados na internet e nas mídias impressas de forma geral.

Então, o professor fará uma leitura coletiva da reportagem da figura 1, destacando o momento em que os idosos em São Paulo são vacinados em esquema *drive-thru*. A reportagem se utiliza da imagem das pessoas sendo vacinadas dentro dos carros, destacando e explicando por meio das linguagens visual e escrita o que significa esse estilo de vacinação. É importante que os alunos compreendam que esse estrangeirismo é de procedência da língua inglesa e que aparece na linguagem escrita com intuito de demonstrar uma realidade atual, na qual o anglicismo está relacionado com a cultura do lugar de onde ele veio.

Figura 02 – Idosos são vacinados em esquema *drive-thru* em posto da Zona Sul de SP no primeiro dia de vacinação contra a gripe.



Fonte: Luiza Vaz/TV Globo, 2020.

Algumas Unidades Básicas de Saúde (UBS) da cidade de São Paulo estão aplicando a vacina contra a gripe Influenza e H1N1 em esquema "drive thru", ou seja, as pessoas não precisam sair de seus carros para a aplicação da vacina. (Confira a lista dos postos de saúde abaixo).

A vacina não protege contra o novo coronavírus, mas vai auxiliar profissionais na triagem de pacientes e acelerar o eventual diagnóstico do novo coronavírus.

A recomendação é ligar nas UBSs antes de sair de casa para saber se ainda tem a vacina, porque em algumas unidades acabou e a entrega de novas doses ainda está sendo normalizada. A Prefeitura de São Paulo aplicou 358 mil doses de vacina contra gripe até as 17h desta segunda-feira (23), primeiro dia da campanha na capital.

A primeira etapa de vacinação é exclusiva para idosos, com mais de 60 anos, e profissionais da área da saúde. Mais de 2 milhões de pessoas devem ser vacinadas nesta primeira etapa. A estimativa é imunizar 1,8 milhão de idosos.

Fonte: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/03/24/sp-tem-vacinacao-da-gripe-no-esquema-drive-thru-veja-lista-das-ubss-para-para-se-imunizar-sem-sair-do-carro.ghtml>. Acesso em: 13 jul. 2020.

Ao constatar a presença dos estrangeirismos nos textos veiculados na vida cotidiana, os alunos serão levados a perceber “que a renovação do léxico de uma língua é um fenômeno permanente e que constitui uma forma de registrar a visão de mundo, os conhecimentos do universo e a realidade histórico e cultural” (CARVALHO, 2007, p. 78).

Com base nessas constatações, será apresentado aos alunos o gênero infográfico digital. Nesse momento, o professor vai mostrar aos alunos por meio do *Datashow* ou por imagens impressas, utilizando-se dos recursos disponíveis em sua unidade escolar, o infográfico digital da figura 2. O professor vai pedir que os alunos observem, pelas imagens apresentadas, as diferenças existentes na estrutura do gênero reportagem e infográfico.

Na apresentação do texto da figura 2, sobre *Fake News*, o professor deve propor questionamentos aos alunos sobre como a definição desse estrangeirismo é apresentada no texto, quais são os componentes imagéticos trabalhados na composição do texto. No sentido de enfatizar a relação entre língua e cultura, é importante propor reflexões que busquem analisar o significado dessa expressão, a sua procedência e o motivo de estar sendo usada com tanta frequência na atualidade.

Figura 3 – Como identificar uma *Fake News*.



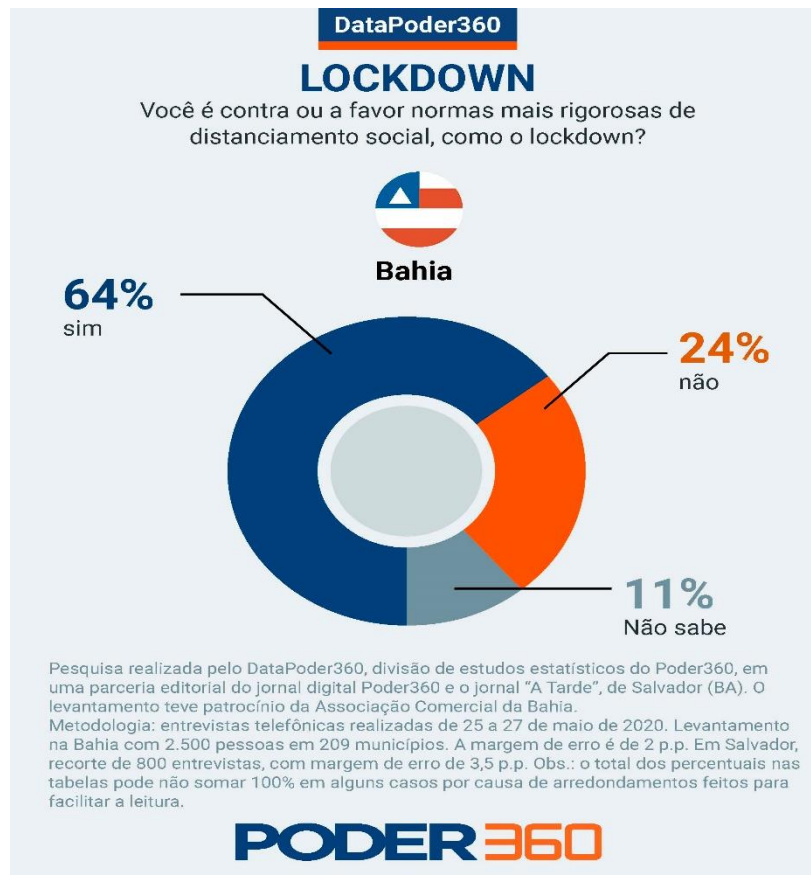
Fonte: IMED, 2018

O leitor de um infográfico precisa “relacionar as informações presentes nos diferentes modos semióticos, sobretudo o verbal e o imagético” (COSCARELLI, 2016, p. 44). Na sociedade contemporânea, que cada vez mais se expressa por meio da linguagem escrita, é muito importante relacionar linguagem verbal e escrita no entendimento da mensagem.

No que diz respeito ao uso dos estrangeirismos, Carvalho (2009) explica que a adoção de um termo estrangeiro pode ser um fato de cultura e gosto, mas é caracterizado por uma necessidade, pois aporuguesar um termo estrangeiro custa tempo e demanda interesse, enquanto a adoção é rápida e prática. No caso da pandemia, as informações veiculadas nos gêneros escolhidos são urgentes e de interesse do público em geral.

Ao analisar a figura 3, em que o infográfico em questão representa um gráfico da Bahia apresentando estatísticas sobre o posicionamento das pessoas em relação à ocorrência do *lockdown*, o professor pode questionar aos alunos se foi possível compreender o significado da palavra *lockdown*. Além de informar sobre o termo em questão, o infográfico apresenta um gráfico. O professor pode pedir então que os alunos relacionem o termo *lockdown* com os dados do gráfico. Além disso, poderá fazer os seguintes questionamentos: Qual é a função social desse infográfico? O que esses números indicam para a população?

Figura 4 – Lockdown.



Fonte: Poder 360 (2020).

Dentre as dez competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018) para o ensino de línguas, estamos explorando a competência geral 1 no sentido de “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e digital para compreender a realidade” (BRASIL, 2018, p. 9). Nessa proposta também estamos desenvolvendo a competência geral 5 no que diz respeito a “compreender, utilizar e criar tecnologias de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2018, p. 10).

De acordo com os pressupostos da neologia de empréstimos, nessa atividade é possível mostrar aos alunos que, assim como explica Ferraz (2007), a renovação do léxico de uma língua é um fenômeno permanente, pois o léxico ao refletir a dinâmica da língua deixa claro que sociedade e cultura são indissociáveis. Além disso, os anglicismos estão sendo usados para registrar o conhecimento de uma informação que não é apenas estatística, mas uma realidade que perpassa pelo conhecimento cultural da palavra *lockdown*.

Nesse sentido, Alves (1994) elucida que não se pode importar uma palavra sem importar juntamente com ela a ideia ou o conceito que esta representa, assim compreendemos que a

palavra é adotada junto com a cultura. É importante que o professor promova essa discussão com os alunos e, ao fazer isso, os leve a pesquisar no dicionário bilíngue ou monolíngue de língua inglesa a origem cultural dessas palavras.

De acordo com os pressupostos da neologia de empréstimos, a aceitação e utilização desse termo pela comunidade linguística pode levá-lo a ser incorporado à língua ou não, assim como muitos estrangeirismos utilizados nos tempos de pandemia. A respeito disso, Carvalho (2009, p. 37) explica que “como a língua não é um produto pronto e acabado, ela se refaz continuamente e se fundamenta em modelos anteriores. Ela é dinâmica porque a atividade linguística é falar e entender algo novo por meio de uma língua”.

Com base na explicação de Carvalho (2009), é importante que o professor mostre aos alunos que cada momento vivido nos permite falar e entender algo novo e conseqüentemente compreender um pouco mais da cultura de outros povos que através da língua está sendo inculcada na nossa vida. Biderman (2001) explica que o intenso intercâmbio da sociedade contemporânea possibilita que as culturas vão se interpenetrando. E, como podemos observar, o acontecimento da pandemia intensifica o intercâmbio entre culturas e línguas, principalmente no que se refere a língua inglesa. A respeito disso, Carvalho (2009) elucida que não há neutralidade na importação de termos de uma cultura, haja vista que os valores advindos acabam por interferir e modificar a cultura importadora.

O professor deve aproveitar a oportunidade para promover essas discussões com seus alunos e explorar ao máximo o aparecimento dos estrangeirismos, enfatizando, dentre eles, a presença majoritária dos anglicismos nos gêneros discursivos contemporâneos.

Objetivo Geral: Desenvolver a competência lexical por meio da percepção e identificação do uso dos estrangeirismos em textos autênticos veiculados na imprensa brasileira, dentre eles, o infográfico digital.

Objetivos específicos: perceber que a renovação do léxico de uma língua é um fenômeno natural e permanente;

Perceber a entrada de um estrangeirismo em uma língua; quando ainda não faz parte do acervo lexical do idioma.

Perceber que sociedade e cultura são indissociáveis e que o léxico constitui uma forma de registrar a visão de mundo e a realidade histórica e cultural.

Perceber que as mudanças em uma sociedade propiciam mudanças no léxico;

Perceber como os elementos verbais e visuais se articulam na construção do significado do texto;

Perceber a articulação da linguagem verbal e não verbal no gênero infográfico;

Recurso: Imagens impressas ou *Data show*, dicionário bilíngue: inglês/português.

Tempo: 2 aulas de 40 minutos (1 hora e 20 minutos).

5.4 Aula 3

Estratégia e pressupostos teóricos apresentados em cada etapa da atividade:

Nessa aula, o professor continuará enfatizando a presença dos estrangeirismos nos gêneros reportagem e infográfico. Para isso, escolhemos uma reportagem e dois infográficos a serem trabalhados. Estamos contemplando nessa proposta as competências gerais 1, 4 e 6 BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10) e as competências relativas 3 e 5 BNCC (BRASIL, p. 244). Por ser uma reportagem extensa fizemos um recorte, buscando destacar o que nos interessa, tendo em vista que o nosso foco é levar os alunos a perceberem a presença dos estrangeirismos, principalmente dos anglicismos na linguagem escrita jornalística, de acordo com os pressupostos teóricos apresentados nessa pesquisa.

Então, pretendemos estimular os alunos a perceberem as semelhanças e diferenças existentes entre os gêneros reportagem e infográfico. Também discutiremos sobre as condições de produção de um texto. Após as reflexões e constatações, o foco se dará sobre o gênero infográfico, no que se refere à sua composição, condições de produção, função social e outros recursos que o compõem.

Inicialmente será apresentado aos alunos uma reportagem em que o estrangeirismo (anglicismo) *home office* é usado para descrever um novo cenário de trabalho no Brasil, intensificado pela pandemia. O texto está representado na figura 5.

Figura 5 – Homeoffice



Fonte: R7 (2020).

De forma emergencial, o *home office* ganhou, por conta da expansão do novo coronavírus, várias empresas adeptas à modalidade. Com a mudança para o trabalho remoto, muitos brasileiros foram pegos de surpresa e levados a um cenário até então pouco explorado para se trabalhar.

Para facilitar a rotina, evitar o estresse e melhorar o desenvolvimento das tarefas neste novo ambiente, o **R7** ouviu dois especialistas e separou dicas para quem não está habituado a essa forma de trabalho.

Fonte: <https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/fotos/home-office-confira-7-dicas-para-trabalhar-em-casa-na-quarentena>. Acesso em: 06 abr. 2020.

Apresentado o texto, em forma impressa ou por meio de outros recursos, o professor vai lê-lo com os alunos, questionando-os sobre o entendimento, tendo como foco a ocorrência do estrangeirismo *home office*. A fim de estimulá-los a relacionar o verbal e o visual, o professor vai perguntar: Como as linguagens verbal e visual são em conjunto necessárias para a compreensão de sentido do texto?

Após escutar os alunos e discutirem sobre a relação da linguagem verbal e visual na compreensão de sentido de um texto, o professor vai perguntar se eles têm lido com frequência esse estrangeirismo nas informações referentes à pandemia. Nesse momento, será solicitado aos alunos que se organizem em duplas para discutirem e responderem às seguintes perguntas: De acordo com o que estudamos, qual é a procedência desse estrangeirismo? Considerando essa

procedência, como ele é nomeado? Quando adotamos um estrangeirismo, vocês acham que o conceito vem junto?

Depois que os alunos responderem as questões, o professor vai ouvi-los e complementar a explicação, reforçando que o estrangeirismo *home office* é procedente da língua inglesa, por isso um anglicismo. Esse termo surgiu nos Estados Unidos quando tecnologias como o computador, a internet e o celular foram popularizados, o que possibilitou a realização de trabalhos de escritório em casa.

Nesse sentido é importante que o professor enfatize a relação entre cultura e linguagem e ao fazer isso leve os alunos a pesquisarem no dicionário bilíngue ou monolíngue de língua inglesa a origem cultural dessas palavras. Ao procurar o estrangeirismo *home office* no dicionário Houaiss eletrônico (2009), percebemos que o termo *home banking* aparece incorporado à língua portuguesa, mas *home office* ainda não.

Depois de discutir a reportagem, o professor vai apresentar dois infográficos que também se utilizam do anglicismo *home office* para transmitir informações. O primeiro infográfico está representado na figura 6 e o segundo na figura 7, respectivamente:

Figura 6 – Homeoffice: a solução do novo milênio.

Polycom

Home office.
A solução
do novo milênio.

Mais e mais empresas estão percebendo os benefícios de empregados que trabalham em Home Office. Mas para ser realmente eficiente e agradável, é essencial seguir alguns passos.

- 1 O IDEAL É TER UM NOTEBOOK** que você possa levar para fora. Sem esse dispositivo, você pode acabar esquecendo de salvar determinados arquivos no pen drive ou mesmo na nuvem para continuar em casa.
- 2 A QUALIDADE DA SUA CONEXÃO COM A INTERNET VAI FAZER TODA A DIFERENÇA.** Assim, você só vai se preocupar com o que realmente importa. O mesmo vale para o telefone, impressora ou tablet.
- 3 Algumas empresas já não têm os "formatos de escritório".** Cada funcionário sente onde quiser. Assim, ao saírem, os funcionários **LEVAM TUDO QUE É IMPORTANTE E NÃO ESQUECEM DE NADA.**
- 4 Quando você tem UM HORARIO DE TRABALHO FIXO,** você deve mantê-lo em seu escritório em casa com a mesma precisão.
- 5 USE AS MESMAS ROUPAS PARA IR TRABALHAR,** como se você realmente estivesse no escritório. Isso vai ajudar na sua percepção mental.
- ESCOLHA O MELHOR LUGAR DA CASA PARA TRABALHAR.** Procure a melhor iluminação, instale Wi-Fi, fique longe de todas as distrações e jamais trabalhe na cama.
- 7 USE MODERADAMENTE SUA TV, REDES SOCIAIS E INTERNET.** Sem essa prudência, trabalhar em casa pode ser uma grande armadilha.
- Se você não mora sozinho, **DIGA A TODOS QUE VOCÊ ESTÁ TENDO UM DIA DE TRABALHO NORMAL.** Você está lá, mas é como se não estivesse.
- Lembre-se que os negócios da empresa continuam sendo da empresa. Como você está no conforto da sua casa, **CUIDADO COM POFOCAS** ou exposição de processos confidenciais.
- Boa sorte em sua nova forma de trabalho. **VOCÊ PODE PRODUIR MAIS E MELHOR.**

Fonte: Google Imagens, 2020.

Figura 7 – Três dicas para fazer o homeoffice render.



Fonte: LATINMED (2015).

Após apresentar os dois infográficos, o professor vai possibilitar a investigação por parte dos alunos. Nesse sentido, o desafio proposto é que os alunos descubram as semelhanças e as diferenças entre a reportagem e o infográfico, anotando-as no caderno. Essa atividade será realizada em grupos de 3 alunos.

Os grupos vão responder às seguintes questões: Quem vocês acham que produz estes gêneros e por que? O que chama a atenção de vocês em cada um deles? Quais linguagens entram na composição desses textos? Qual o grau de formalidade desses gêneros? Como o anglicismo *home office* foi usado na composição de cada um deles? Em relação à estrutura do texto, quais as diferenças entre a reportagem e o infográfico?

A intenção aqui é levar os alunos a perceberem as diferenças entre a estrutura dos textos, a linguagem, como os textos articulam o verbal e o visual na produção dos sentidos. Realizadas essas discussões, o foco será no infográfico.

Na sequência, o professor explicará aos alunos sobre a importância das condições de produção para que possamos entender um texto. Sugerimos o foco no seguinte; O que foi produzido, quem produziu o gênero infográfico, qual o papel social de quem produziu o gênero, qual é a imagem que os autores passam de si mesmos, quem são os interlocutores possíveis, papéis sociais dos interlocutores, locais onde os gêneros circulam, quando foram publicados, qual objetivo, quais os conteúdos temáticos.

Para orientar as discussões, sugerimos que os alunos se organizem em duplas e respondam as seguintes questões no caderno: 1) Você imagina em qual contexto o gênero infográfico foi produzido? 2) Em sua opinião, qual foi o objetivo dos autores ao produzirem os infográficos? 3) Para quem o gênero infográfico é produzido? 4) Quais temas ele pode veicular? 5) Além da linguagem verbal, quais outros recursos compõem o infográfico?

Após a realização das atividades é importante que os alunos tenham um contato com outros infográficos. Nossa proposta é focar naqueles em que os estrangeirismos são empregados para informar a respeito da pandemia, porém como elucida Coscarelli (2016, p. 44), é importante deixar claro aos alunos que os infográficos podem ser veiculados em revistas e jornais impressos, além de estarem disponíveis em diferentes sites e portais da internet, com diferentes conteúdos temáticos, incluindo eventos e notícias jornalísticas e assuntos na área de geografia, ciências, história, etc.

Alguns estudiosos defendem que há dois propósitos para o uso do infográfico, um de caráter jornalístico e outro de caráter didático. O professor explicará aos alunos que o infográfico jornalístico é utilizado para complementar a informação de uma notícia ou reportagem. No caso específico da pandemia do coronavírus, os infográficos complementam a notícia usando a linguagem verbal e visual.

Objetivo Geral: Desenvolver a competência lexical atrelado ao gênero discursivo infográfico digital.

Objetivos específicos: perceber que os estrangeirismos aparecem nos textos com o intuito de informar;

Perceber a relação entre elementos verbais e não verbais de um infográfico para a produção da coesão e coerência textual;

Pesquisar outros estrangeirismos;

Perceber a relação intrínseca entre língua e cultura.

Recurso: *Data show*, *Power Point*, acesso à internet, lousa, dicionário bilíngue: inglês/português.

Tempo: 2 aulas 40 minutos (1 hora e 20 minutos).

5.5 Aula 4

Estratégia e pressupostos teóricos apresentados em cada etapa da atividade:

Nessa aula, o professor vai possibilitar que os alunos entrem em contato com vários modelos de infográficos para levá-los a perceber a composição do gênero, destacando os elementos constitutivos: quadros, legendas, mapas, números, ícones, ilustrações, fotografias, fundos e tabelas. Estamos contemplando as competências gerais 1, 4 e 5 BNCC (BRASIL, 2018, p.9-10) e as competências relativas 3 e 5 BNCC (BRASIL, p. 244). É importante que os alunos sejam estimulados a perceberem que este gênero representa uma mistura, de forma dinâmica, do texto verbal com o visual.

Além da percepção dessas características no gênero infográfico, os alunos serão incentivados a observarem como os autores se utilizam dos estrangeirismos para comporem o sentido dos textos, transmitindo informações. Assim, além da observação dos infográficos já mostrados até agora, serão disponibilizados alguns links para a observação de outros infográficos cuja temática refere-se à presença de estrangeirismos na linguagem escrita para explicar as mudanças na vida das pessoas causada pelo coronavírus.

Em seguida, o professor vai apresentar aos alunos um infográfico que ele tomou como modelo na elaboração de um próprio, destacando os elementos constitutivos. Com base nesse texto representado na figura 8, o professor vai mostrar o passo a passo da sua criação. Esse infográfico foi elaborado pelo aplicativo canva e o seu processo de elaboração está sendo mostrado nas figuras 9 a 15. Nesse processo foram escolhidos 6 estrangeirismos que estão em voga nos gêneros reportagem e infográficos da atualidade.

A aula se iniciará com a explicação do professor sobre os elementos constitutivos de um infográfico, depois de escrever esses elementos na lousa, o professor vai mostrar aos alunos outros infográficos disponíveis nos *links* abaixo.

<https://static.mundoeducacao.uol.com.br/mundoeducacao/2020/03/infografico-me-corrigido.jpg>

https://www.gm7club.com.br/wp-content/uploads/2020/03/COVID-19_infographic_port-1200px-622x1024.png

https://www.hospitalsaocamilosp.org.br/sua-saude-agradece/PublishingImages/infografico-coronavirus/INFO_coronavirus_V4.png

<https://static.poder360.com.br/2020/04/pesquisa-covid-casos-01.png>

https://image.freepik.com/vetores-gratis/infografico-com-detalhes-sobre-o-coronavirus_23-2148437694.jpg

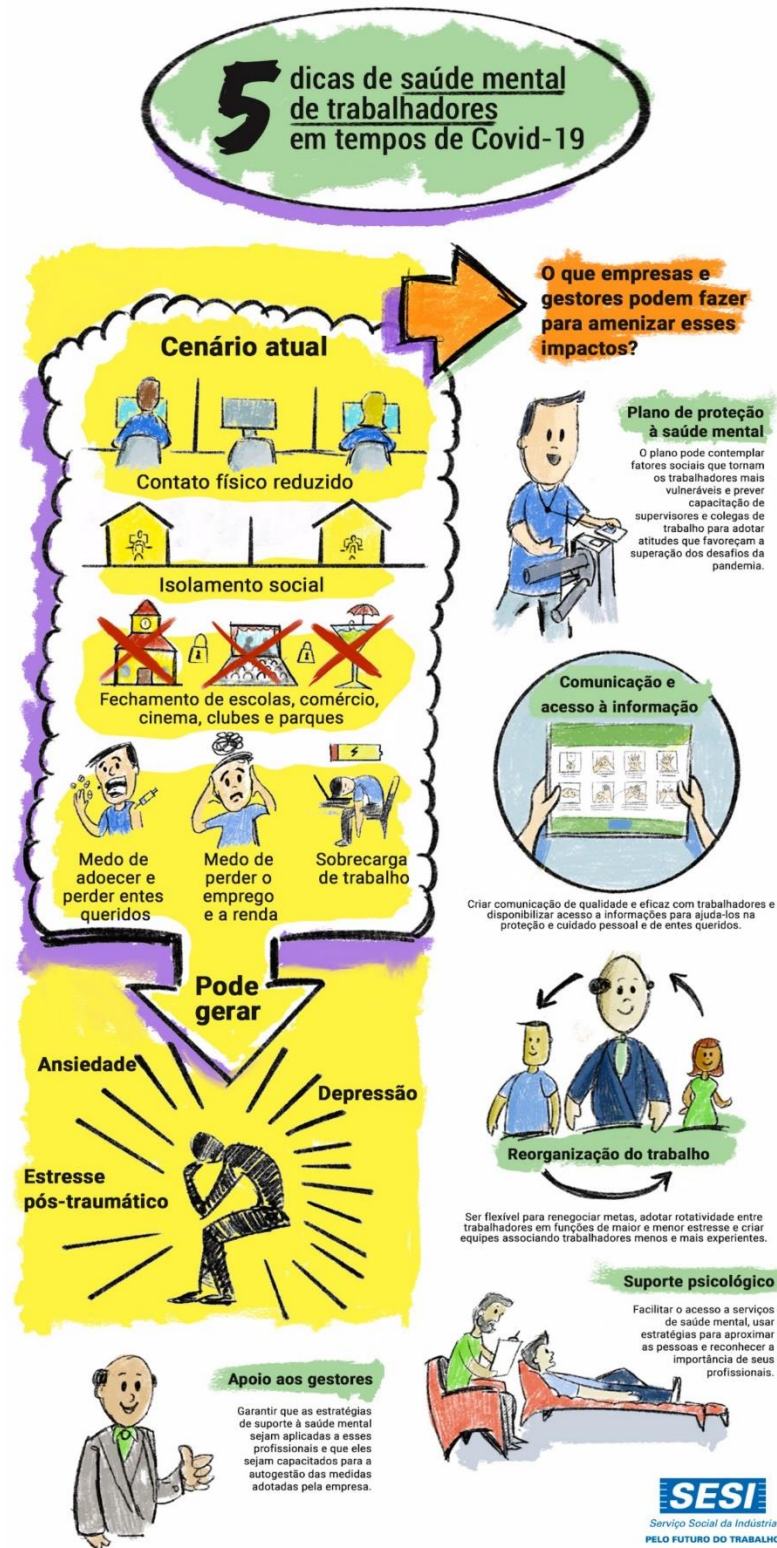
https://image.freepik.com/vetores-gratis/medidas-preventivas-na-escola-poster_23-2148697402.jpg

Logo após, o professor vai mostrar aos alunos um exemplo de infográfico informativo, pode ser de forma impressa ou se for possível por meio do *data show* enfatizando o tema, o título, a composição do texto, a escolha das imagens, o estilo, a estrutura composicional e a função social do infográfico perguntando aos alunos: Para quê esse infográfico foi criado? Com que propósito? Quais os objetivos a serem atingidos com ele? Quais os elementos que o constituem?

Antunes (2012), ressalta que o professor deve se atentar à escolha do texto, ou seja, pensar os propósitos a serem atingidos com ele. Kleiman (1996), complementa essa explicação, ressaltando que o ensino do léxico deve ser pensado como um componente da textualidade. Por tudo isso, é muito importante que ao escolher o texto o professor saiba quais os objetivos pretende atingir, qual é o público alvo, qual é a intenção de comunicação a ser atingida com o vocabulário em questão, sempre levando em conta os recursos disponíveis e as limitações encontradas na unidade escolar que trabalha.

Com base nessas informações, o professor vai explicar aos alunos que para iniciar a produção de um infográfico é preciso pensar no tema, definindo assim o assunto e o objetivo. Dentro desse aspecto, é importante se basear em um texto pronto, pois isso ajudará na reformulação de um novo. Nesse caso, o infográfico da figura 8 foi o escolhido. Daí a importância de o professor escolher muito bem o texto a ser trabalhado.

Figura 8 – Dicas de saúde mental de trabalhadores em tempos de Covid-19.



Fonte: Portal da Indústria (2020).

No caso específico desse infográfico, o assunto está relacionado à saúde mental dos trabalhadores em tempos de Covid-19. O infográfico foi elaborado por uma indústria e mostra

o cenário atual de trabalho e os principais transtornos psíquicos que essa situação pode gerar nos trabalhadores. Por outro lado, propõe-se medidas para diminuir o impacto dessas mudanças na vida do trabalhador. Tendo esse infográfico como apoio, o professor vai mostrar como elaborou outro exemplar, cuja temática é: “Os Estrangeirismos inseridos na língua portuguesa com a finalidade de informar sobre assuntos referentes à pandemia do coronavírus e as mudanças decorridas na vida das pessoas em função disso”.

Tendo em mente: tema, assunto e objetivo, o próximo passo é definir o estilo do infográfico: estático, animado ou interativo? Considerando nesse caso a necessidade de disseminar informações importantes de saúde pública, escolhemos o infográfico estático. Passamos a seguir para a escolha da ferramenta de edição: escolhemos o Canva, uma plataforma de serviços online que auxilia na criação de peças de design e de edição de imagens podendo ser armazenadas e compartilhadas.

Então, o professor vai explicar aos alunos que o infográfico é um texto e que precisa ser planejado, é necessário que se faça um esboço para depois acessar a plataforma digital. Assim, o professor vai mostrar aos alunos que é preciso escolher os estrangeirismos que irão compor os textos, bem como: título, subtítulos, imagens e a organização desses elementos no texto. Para se certificar que os alunos compreenderam que o processo de elaboração de um infográfico requer planejamento, o professor vai fazer perguntas do tipo: Que título vocês escolheriam para a criação de um infográfico com o tema apresentado? Vocês utilizariam quais estrangeirismos? Que outros estrangeirismos vocês sugerem, além dos apresentados até agora? O que vocês acham que não poderia faltar nesse infográfico? E os subtítulos, o que vocês sugerem?

Após essas reflexões, o professor vai apresentar aos alunos o passo a passo da elaboração de um infográfico digital a partir das informações verificadas nos gêneros reportagem e infográficos das aulas anteriores. Então, o professor vai pedir que os alunos formem duplas e durante o processo de acompanhamento do tutorial, anotem todas as dúvidas.

Feito isso, o professor vai abrir o tutorial e mostrá-lo no *data show*, explicando como utilizar o Canva para a construção de um infográfico. Cada passo será explicado até a finalização do infográfico.

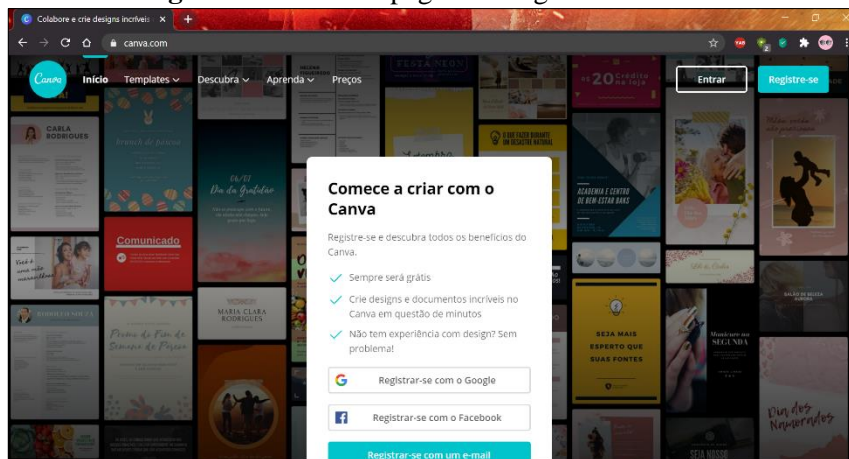
Tutorial Infográfico no Canva®

Utilizando a ferramenta de edição Canva podemos criar um infográfico com textos e imagens que informem, de maneira eficaz e dinâmica, como é o novo cenário mundial e

algumas medidas que devem ser seguidas pela população no combate e enfrentamento da COVID-19. Seguem os passos abaixo de como produzir um infográfico:

1. Acesse a página do Canva através do link <https://www.canva.com/>. No primeiro acesso à página serão apresentadas algumas opções de registro para que você possa utilizar os benefícios da ferramenta.

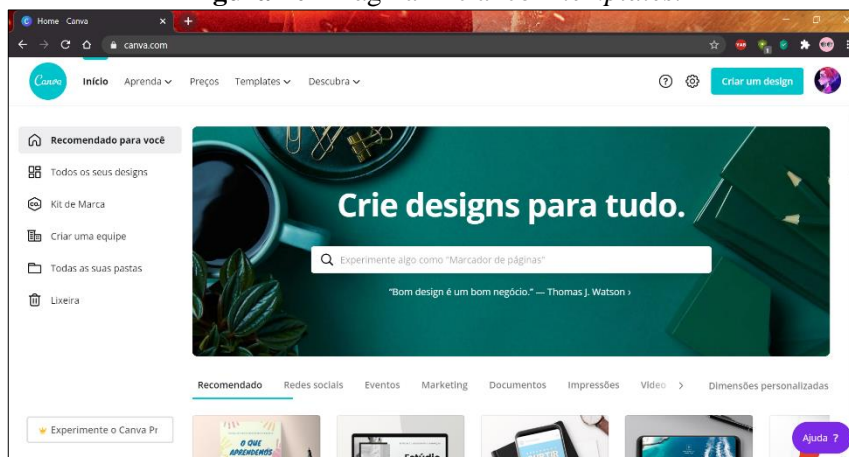
Figura 9 – Printe da página de registro do Canva.



Fonte: *Printscreen* do site Canva (2020).

2. Escolhida a opção de registro, o site exibirá a página inicial onde se encontram vários *templates* (modelos) separados por categorias, tornando a pesquisa mais fácil. Ao lado esquerdo também se encontram algumas opções para o registro utilizado, como os designs que você já utilizou.

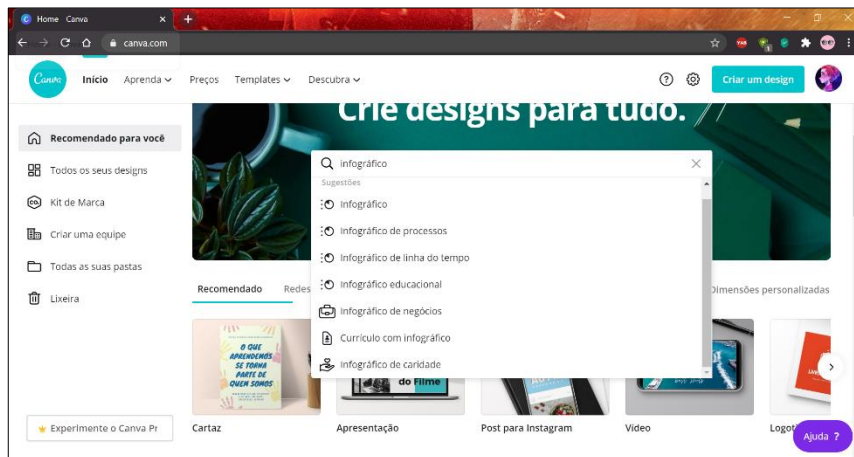
Figura 10 – Página inicial com *templates*.



Fonte: *Printscreen* do site Canva (2020).

3. Para facilitar a busca pelo modelo ideal, podemos digitar palavras-chave na barra de pesquisa exibida no centro da tela inicial. Nesse caso podemos digitar “infográfico” e serão apresentadas várias sugestões de modelo. Para podermos visualizar todos os modelos disponíveis, vamos escolher a opção “infográfico”.

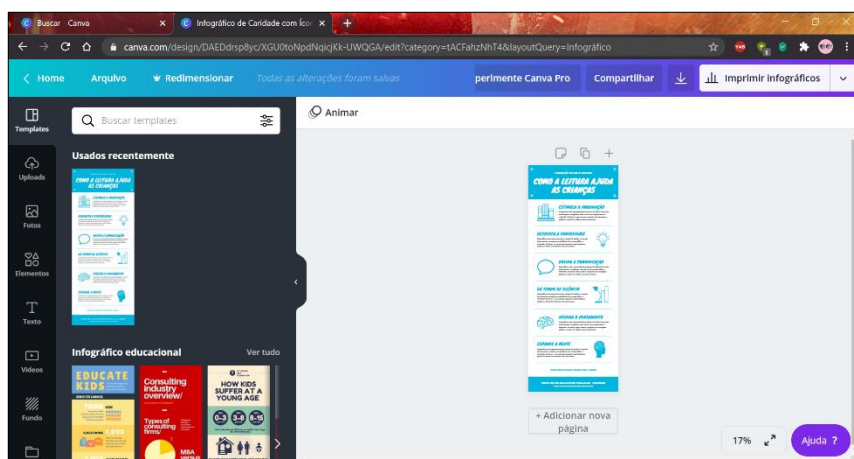
Figura 11 – Pesquisando o *template* desejado.



Fonte: *Printscreen* do site Canva (2020).

4. Na tela seguinte serão apresentadas centenas de modelos e a opção de um layout em branco para que você organize tudo. Como a ideia de usar o Canva é facilitar a criação de infográfico, utilizaremos um modelo pronto. Nesse ponto você pode escolher clicando em cima do modelo que melhor se aplica ao conteúdo que será apresentado. Uma nova aba será aberta para que você possa fazer as alterações desejadas.

Figura 12 – Tela com as opções para edição do modelo e inserção das informações desejadas.

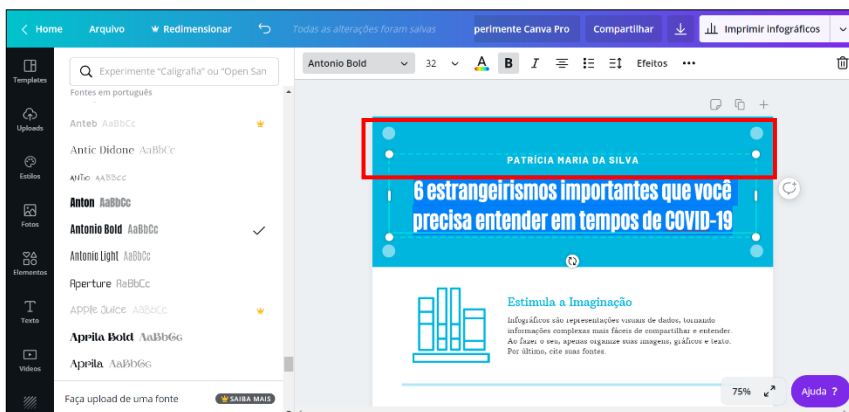


Fonte: *Printscreen* do site Canva (2020).

5. No lado esquerdo da tela são encontradas as ferramentas de edição divididas por categoria. Você pode escolher um novo *template* a partir desta tela; fazer *upload* de imagem e vídeo para incrementar seu modelo; alterar as combinações de cores e fontes pré-definidas em estilos; encontrar imagens disponibilizadas pelo site em fotos; adicionar outros elementos como formas, adesivos gráficos, linhas e animações; inserir textos com fontes e padrões definidos; inserir vídeos fornecidos pelo site; alterar o fundo do modelo escolhido; pode acessar os seus modelos salvos ou comprados; e, na opção mais, ainda se pode inserir música e fazer integração com outros sites e aplicativos.

6. Para simplesmente modificar o texto no modelo escolhido, basta clicar duas vezes em cima do local e alterar para o texto desejado. Cada elemento que compõe o modelo também pode ser alterado, arrastando, aumentando ou diminuindo ao clicar nas laterais. A partir de tais informações você pode fazer as modificações necessárias para incluir o contexto do seu infográfico. Ao selecionar o texto dentro do elemento, o site apresenta na parte superior algumas opções para tratar exclusivamente o texto selecionado.

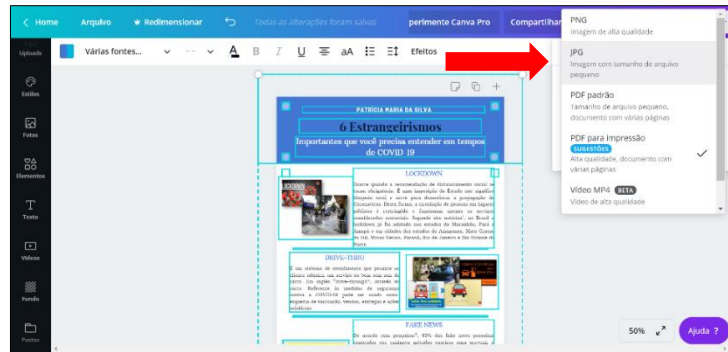
Figura 13 – Tela de edição do site Canva.



Fonte: *Printscreen* do site Canva (2020).

7. A partir deste ponto você pode fazer as alterações de acordo com o que deseja mostrar no infográfico, alterando os elementos e incluindo imagens conforme necessário. Ao terminar as modificações, você pode compartilhar; baixar como arquivo de imagem, vídeo ou pdf; imprimir seu infográfico. Todas estas opções são encontradas na parte superior direita da tela, como mostrado na figura abaixo.

Figura 14 – Opções para salvar o infográfico ao finalizar.



Fonte: *Printscreen* do site Canva (2020).

8. Após escolher a opção desejada, o aplicativo abrirá uma janela para que você salve o arquivo em seu computador ou compartilhe em algum outro site.

Figura 15 – Infográfico finalizado e salvo como arquivo de imagem.



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Ao findar da apresentação do tutorial e com os alunos ainda em duplas, o professor vai perguntar as dúvidas e pedir que eles discutam sobre as seguintes questões: Vocês acreditam que as principais informações apresentadas no gênero reportagem foram mantidas no infográfico? A escolha das imagens propiciou um maior entendimento da mensagem geral do texto? O significado dos estrangeirismos ficou claro para vocês?

É preciso que os alunos compreendam que os conceitos adotados para nomear situações atuais estão vinculados à língua, de forma que língua e cultura não se separam. A exemplo disso, temos o caso da palavra *delivery*, que já é usada na língua portuguesa referindo-se à entrega em casa, mas o conceito em inglês implica entrega rápida e devido à pandemia os serviços de *delivery* tem ampliado e melhorado de forma considerável.

Nesse sentido, Antunes (2012), sugere que se trabalhe os estrangeirismos aportuguesados ou não, distribuídos por suas áreas de experiência com vistas a discussões políticas e ao reconhecimento da dinamicidade da língua.

Acreditamos que essas discussões devem ser feitas mostrando o funcionamento da língua e enfatizando o seu processo de evolução histórica, de forma com que os alunos entendam que conforme explica Carvalho (2009), os empréstimos ocorrem com a finalidade de proporcionar o enriquecimento e a renovação vocabular.

Carvalho (2009) destaca que quanto à forma de adoção, os empréstimos podem ser classificados em: decalque (quando são traduzidos de forma literal), incorporados na grafia original e adaptação fonética, morfológica e ortográfica. Desse modo, é importante mostrar aos alunos que a palavra *happy hour* representa um exemplo de empréstimo incorporado em sua forma original e que devido à pandemia passou a ser usada na formação de um novo termo *happy hour virtual* para nomear um momento diferente, que além de significar um tempo de descontração entre amigos, com conversas, bebidas e petiscos, ele agora acontece pela internet, ou seja, virtualmente, preservando as recomendações de isolamento social. A partir dessas adaptações, o falante vai se familiarizando com o termo.

Novas realidades incitam novas criações e assim a língua segue o seu curso evolutivo. “Os neologismos criados no setor artístico, científico e tecnológico tem o objetivo de oferecer novos conceitos sobre o universo e assim acompanhar a evolução humana.” (CARVALHO, 2009, p. 33-34). Nesse sentido, torna-se interessante motivar os alunos a pesquisarem sobre a origem das palavras, buscando entender sua relação com a cultura. Estudos interdisciplinares são enriquecedores, pois possibilitam buscar explicações históricas sobre a origem de um termo. Nos estudos de geografia, pensar sobre o espaço geográfico: onde ela surgiu, como chegou a

outras localidades, amplia o campo de visão, favorecendo entender e acompanhar a evolução humana.

Objetivo Geral: Compreender cada passo de elaboração de um infográfico digital em que os estrangeirismos são utilizados com intuito de informar;

Objetivos específicos: perceber que a escrita requer elaboração e estratégias;

Identificar aspectos culturais relevantes na escolha de cada anglicismo do texto;

Identificar características das modalidades oral e escrita;

Relacionar linguagem verbal e não verbal no processo de leitura e compreensão de textos;

Reconhecer os empréstimos incorporados à língua portuguesa na sua forma vernácula;

Compreender aspectos relacionados à coesão e coerência textuais;

Compreender que o léxico e a gramática estão a serviço do texto;

Empreender pesquisa sobre o tema: COVID-19 e o novo cenário mundial.

Recurso: Uso do caderno, acesso à internet, lousa, dicionário bilíngue: inglês/português.

Tempo: 2 aulas 40 minutos (1 hora e 20 minutos).

5.6 Aula 5

Estratégia e pressupostos teóricos apresentados em cada etapa da atividade:

Nessa aula, o professor vai propor a observação dos 7 exemplares de infográficos apresentados nas figuras 3, 4, 6, 7, 8 e 15. Os alunos serão incentivados a observarem atentamente quais foram os estrangeirismos empregados na elaboração dos mesmos e refletirem sobre situações concretas vivenciadas por eles diante de cada estrangeirismo apontado nos infográficos. Estamos contemplando nessa aula as competências gerais 1, 4, 5, 6, 7 BNCC (BRASIL, 2018, p.9-10) e as competências relativas 3 e 5 BNCC (BRASIL, 2018, p.244).

Em seguida, serão observados aspectos relativos à produção de texto, buscando relacionar semelhanças e diferenças nas produções mostradas. Assim, espera-se estimulá-los a constatarem aspectos importantes na produção de um infográfico. Posteriormente, em grupos de 3 e com o apoio do professor, os alunos serão levados a textualizarem um infográfico cuja temática é o uso de estrangeirismos para informar a população sobre a pandemia e as mudanças no modo de vida da população.

Então o professor vai iniciar a aula propondo uma observação atenta dos infográficos mostrados durante as aulas. Essa observação se iniciará pela leitura dos títulos relacionando-os com a mensagem geral dos textos. Na figura 3: Como identificar uma *fake News*? Na figura 4:

Lockdown. Na figura 6: *Homeoffice*: a solução de um novo milênio. Na figura 7: 3 Dicas para fazer o *Homeoffice* render. Na figura 8: 5 Dicas de saúde mental de trabalhadores em tempos de Covid-19 e na figura 15: 6 Estrangeirismos importantes que você precisa entender em tempos de Covid-19.

Com base na leitura dos títulos dos infográficos, os alunos serão levados a refletirem sobre a presença constante desses estrangeirismos na linguagem escrita nos tempos de pandemia e também a relação da linguagem verbal e visual na composição dos sentidos. Em seguida, será proposto a observação das partes de um infográfico. Em grupos de 3, os alunos serão estimulados a perceberem quais são os elementos mais comuns que aparecem em um infográfico e por quê?

Ao propor essa observação, o professor vai listar alguns elementos e pedir que observem quais são mais comuns: 1) título, 2) introdução, 3) subtítulos, 3) imagens, 4) fotos, 5) ilustrações, 6) esquemas gráficos, 7) figuras, 8) tabelas, 9) mapas, 10) definições, 11) descrições, 12) comparações, 13) enumerações, 14) exemplos, 15) notas de rodapé, 16) boxes e links.

A linguagem usada nos infográficos também é um aspecto importante a ser observado pelos alunos. O professor vai perguntar qual linguagem predomina: formal ou informal? O próximo passo é levar os alunos a perceberem aspectos da produção de texto. Para isso, os alunos responderão no caderno as seguintes questões: Quem é o autor e o destinatário de cada infográfico? Com que intenção os infográficos foram produzidos? Qual é o contexto social de circulação e o suporte?

Respondidas essas questões, o professor vai pedir aos alunos que continuem em grupos e com base nesses exemplares, textualizem um infográfico que tenha o objetivo de informar a população sobre as mudanças advindas da pandemia: novos conceitos, hábitos e mudanças tecnológicas. Nessa etapa, é importante que os alunos consultem um dicionário bilíngue sempre que surgirem dúvidas sobre o significado das palavras. O professor deve lembrá-los que “o significado de uma palavra está diretamente relacionado com o mundo de referências no qual ela está inserida.” (BAGNO, 2001, p. 73).

Antes de iniciarem as produções é fundamental ter em mente:

- 1) A temática: Os estrangeirismos que informam sobre a pandemia do coronavírus e as mudanças de vida da população;
- 2) Objetivo principal do texto: informar sobre a Covid -19 abordando o significado dos estrangeirismos que estão em voga na atualidade.
- 3) Gênero: infográfico

- 4) Convenções da escrita para o gênero: linguagem formal
- 5) Suporte: digital

Enquanto os alunos vão textualizando o infográfico, o professor vai passando entre os grupos e tirando as dúvidas, lembrando sobre coesão e coerência textuais, a escolha das imagens, as cores, os objetivos do infográfico. Os alunos poderão aproveitar as imagens dos infográficos apresentados ou utilizarem seus celulares para selecionarem outras imagens.

O professor deve levar os alunos a constatarem que conforme elucidada Ferraz (2014), a representatividade da língua é inesgotável e que a cada momento ela está expressando elementos da cultura. Tendo consciência disso, os alunos se basearão no tutorial apresentado pelo professor na proposta anterior. O professor vai abrir esse tutorial e pedir aos alunos que se orientem por ele.

De acordo com os pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018), o acesso às tecnologias digitais e o desenvolvimento de competências referentes a ela, abre um universo de possibilidades para novos trabalhos em sala de aula. É importante que o professor busque motivar os alunos para a importância da inclusão digital e da ampliação desses conhecimentos.

Após a textualização dos infográficos, juntamente com o professor que vai direcionar os alunos por meio do tutorial mostrado no *data show*, os alunos vão produzindo os seus próprios. Nesse momento, o professor pode pedir àqueles que tenham mais facilidade para ajudar os alunos que apresentem dificuldades nessa etapa.

Findadas as produções, o intuito é que os alunos socializem as informações por meio das redes sociais: *Facebook* da escola, *Facebook* pessoal e *WhatsApp* dos alunos e professores, *Instagram*, *Twitter*, *Tik Tok*. De acordo com Ferraz (2006), o processo de socialização deve envolver a família, a escola e as atividades práticas.

Objetivo Geral: Produzir um infográfico usando os estrangeirismos apresentados ou outros que divulgam informações ou conceitos novos;

Objetivos específicos: perceber e usar na escrita do texto, os estrangeirismos que estão entrando na língua portuguesa para informar situações novas em virtude da pandemia;

Constatar a estreita relação entre língua e cultura;

Oportunizar o acesso à tecnologia e às mídias digitais;

Produzir, disseminar e socializar informações importantes para a população de forma geral;

Desenvolver a competência lexical atrelada ao gênero discursivo digital;

Produzir um infográfico.

Recurso: *Data show*, internet, dicionário bilíngue.

Tempo: 2 aulas de 40 minutos (1 hora e 20 minutos)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estrangeirismos representam um grande potencial a ser trabalhado em sala de aula, visto que são produtivos e recorrentes na língua portuguesa. No ensino aprendizagem de língua inglesa na EJA o estudo dos estrangeirismos por meio dos gêneros discursivos possibilita o estudo do léxico como um componente da textualidade e discussões acerca do funcionamento da língua e da polêmica que envolve o uso dos estrangeirismos na língua portuguesa brasileira.

Ao nos propormos a analisar as atividades sobre estrangeirismos presentes no livro didático da EJA, não podemos deixar de enfatizar o livro didático como um instrumento pedagógico importante disponível para o uso do professor. Também não podemos ignorar a carência de estrutura necessária para dinamizar as aulas, bem como laboratórios de informática com uma internet de qualidade, a disponibilidade de um *data show* para acessar diferentes conteúdos e realidades e até mesmo uma quantidade necessária de dicionários bilíngues, haja vista que a carência de material pedagógico na área de língua inglesa é ainda maior.

Não bastasse todas essas dificuldades, ainda há o problema da falta de professores habilitados para ministrarem aula de língua inglesa e a excessiva quantidade de aulas semanais. Levantadas essas especificidades, pudemos constatar que o livro didático em questão representa um apoio teórico importante e contribui muito para o andamento das aulas de língua inglesa. O capítulo analisado sobre os estrangeirismos, enfatizando especialmente a presença marcante do inglês no português apresenta atividades que trabalham o estudo do léxico na sala de aula. E ainda que de forma tímida, procura mostrar aos alunos a ocorrência dos estrangeirismos nos gêneros discursivos que circulam em nosso cotidiano.

Ao analisarmos as atividades sobre estrangeirismos lexicais, enfatizamos a boa escolha do gênero literário para compor esse estudo, haja vista a importância de que os alunos tenham acesso a esse tipo de texto. Consideramos como positiva a abordagem do texto no que se refere à identificação dos estrangeirismos que caíram em desuso e o reconhecimento dos que foram incorporados tendo sua grafia adaptada à língua portuguesa, bem como daqueles que conservam sua forma original.

Percebemos no decorrer das atividades que os conceitos de estrangeirismo e empréstimo são trabalhados como sinônimos, o que pode gerar confusões, visto que a unidade linguística ao ser importada percorre um grande caminho até vir-se a consolidar como empréstimo. Nesse

sentido, a verificação da ocorrência dessas unidades linguísticas em dicionários da língua portuguesa torna-se um critério mais objetivo a ser adotado.

Constatamos também a proposta de elaboração de listas de estrangeirismos presentes no cotidiano. A nosso ver, seria mais produtivo verificar a ocorrência desses estrangeirismos nos gêneros discursivos do cotidiano, relacionando assim outros gêneros ao gênero literário trabalhado. Consideramos positiva a maneira como as atividades propõem a socialização das respostas produzidas pelos alunos, pois essa ação enriquece o conhecimento sobre o assunto. Além disso, o uso de dicionários bilíngues é algo satisfatório, pois possibilita compreender o conceito da palavra e entender que língua e cultura são indissociáveis.

Porém, dentre todos os aspectos analisados, o que mais nos chamou atenção foi a proposta de produção de texto. Depois da leitura e verificação dos estrangeirismos no texto literário, propõe-se aos alunos a escrita de um texto com tema livre. Acreditamos que é preciso aprimorar essas atividades no sentido de considerar que competência lexical está relacionada com a leitura e produção de texto. A escrita deve considerar todos os aspectos que abordam a produção de um texto, a começar pela escolha de um gênero.

Para trabalhar os estrangeirismos pensamos em atividades práticas e principalmente na escolha de um gênero que possa ser produzido pelos alunos, de forma a desenvolver a competência lexical como um componente da textualidade, contemplando a proposta de ampliação de estudo dos gêneros digitais em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2018). A princípio, consideramos importante ampliar o campo de visão dos alunos a respeito da presença dos estrangeirismos em nosso dia a dia, bem como a procedência desses termos e a compreensão da distinção entre estrangeirismos e empréstimos.

Então, propomos a leitura e observação dos estrangeirismos na linguagem escrita, considerando os gêneros reportagem e infográfico como grande potencial de estudo. Assim, conseguimos explorar a ocorrência dos estrangeirismos presentes nesses gêneros, mostrando que a língua é dinâmica e a importação de estrangeirismos pode estar relacionada à necessidade de informar sobre um assunto importante. Aliado a isso, a vivência inédita de uma pandemia que coloca em evidência na nossa língua, estrangeirismos que informam sobre essa nova situação, não poderia ser ignorada.

Assim, a oportunidade de mostrar que, dentre os estrangeirismos, os anglicismos constituem a maioria fica evidente. Após mostrar todos esses aspectos nos textos e explorar informações importantes sobre o gênero infográfico, buscamos possibilitar a investigação desses aspectos por parte dos alunos. Focamos no tema pandemia do coronavírus e analisamos

vários infográficos que abordam o assunto utilizando -se de estrangeirismos, o que ao nosso ver tornou-se bastante produtivo por relacionar teoria e prática.

Por fim, propomos uma produção de texto, considerando a importância do desenvolvimento da competência lexical como um componente da textualidade, considerando critérios importantes relacionados às condições de produção e circulação do texto escrito. Ao discutirmos o gênero discursivo infográfico digital, pudemos verificar que a linguagem verbal pode se complementar na linguagem visual, vislumbrando uma informação de maneira prática, rápida e eficaz.

Quando a BNCC (BRASIL,2018), ressalta que as práticas comunicativas contemporâneas envolvem novos textos cada vez mais multissemióticos, é importante pensar que os infográficos representam uma maneira de explorar essas práticas multissemióticas no sentido de desenvolver a competência lexical voltada para as questões práticas de uso cotidiano da linguagem e para a produção de texto.

Através deste trabalho com os estrangeirismos, buscamos mostrar que as atividades práticas devem explorar a consciência do poder de intervir no léxico, pois a cada dia ele sofre alterações, bem como os gêneros discursivos que se renovam continuamente para atenderem às necessidades dos seus falantes. Assim, deve ficar claro que quem manda na língua é o uso. São os falantes que determinam esse uso e a língua sendo flexível está relacionada ao uso que os falantes fazem dela.

Desse modo, toda atividade de linguagem está inserida numa interação social, construímos e produzimos textos orais e escritos que devem ser buscados nos inúmeros gêneros discursivos da vida cotidiana. No mundo moderno, as práticas sociais cada vez solicitam e propõem a escrita.

Então, entendemos que apresentamos uma possibilidade de trabalho com os estrangeirismos lexicais em sala de aula que, dentre tantas outras pode ser analisada e adaptada conforme a realidade de cada unidade escolar. Inclusive, nesse início de ano letivo de 2021 eu estou aplicando essa proposta em sala de aula e a resposta por parte dos alunos tem sido muito positiva. Acreditamos que outros trabalhos nessa perspectiva podem continuar sendo realizados.

Consideramos importante que teoria e prática sejam repensadas e contrastadas a todo momento para que haja mudanças significativas no ensino. Nesse sentido, é preciso entender que o ensino da gramática e do léxico devem ser contextualizados nas suas diversas possibilidades, tendo em mente que a reflexão favorece a busca de novas práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. A. *et al.* **Linguagens e culturas**: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos. 1 ed. São Paulo: Global, 2013.

ALVES, I. M. A integração dos neologismos por empréstimo ao léxico português. **Alfa**. São Paulo. vol 28 (supl.): 1 p. 19-126, 1994.

_____. **Neologismo**: criação lexical. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

_____. **Território das Palavras**: estudo do Léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

BAGNO, M. Cassandra, fênix e outros mitos. In: FARACO, C. A. (org.). **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001.

BAKHTIN, MI. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECHARA, E. Machado de Assis e o seu ideário de língua portuguesa. **Confluência**. Rio de Janeiro, n. 35/36, p.17-28, 2009.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria Linguística**. São Paulo: Martins Fontes.

BINNON, J.; VERLINDE, S. In. LEFFA, W. J. **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem das línguas. EDUCAT, Pelotas R.S. 2000.

BORBA, F. S. *Léxico e herança social*. In MARCHEZAN, R. C.; CORTINA, A. – Os fatos da linguagem, esse conjunto heteróclito. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006 190p.; 21cm. – (Série Trilhas Linguísticas; 10).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: DF:SEF/MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Médio. Parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. MEC/SEF, 2000.

BRASIL ESCOLA. Goiânia. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/>. Acesso em 21 jul. 2020.

CAMARA Jr. J. M. **Princípios de linguística geral**. Rio de Janeiro, Padrão 1998.

CARVALHO, N. **Empréstimos linguísticos na língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO, N. M. O Batistério Publicitário. **Alfa (ILCSE/UNESP)**, São Paulo, v. 42, p. 57-70, 1998.

CONTIERO, E. FERRAZ, A. P. A neologia de empréstimos no LDP uma abordagem a partir dos atos discursivos. In SIMÕES, D.; OSÓRIO, P. **Léxico: investigação e ensino**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014, p. 45-49.

CORONAVÍRUS: Witzel estuda proposta de ‘lockdown’ em regiões consideradas críticas do Rio. **O Globo**, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/coronavirus-witzel-estuda-proposta-de-lockdown-em-regioes-consideradas-criticas-do-rio-24410327>. Acesso em: 04 mai. 2020.

CORREIA, M. Para a compreensão do conceito de ‘empréstimo interno’: primeira abordagem. In: ISQUERDO, A. N.; OLIVEIRA, A. M. P. P. **As ciências do léxico**. Vol. IV, Campo Grande: UFMS, 2010.

COSCARELLI. Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DOLZ, J. *et al.* Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de Linguística**, São Paulo, Cultrix, 2000.

ESTADO DE MINAS. Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.em.com.br/>. Acesso em: 04 abr. 2020.

FAKE NEWS. **Ministério da Saúde**, Brasil. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/fakenews>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FARACO, C. A. (Org.) **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001^a

_____. Empréstimos e neologismos: Uma breve visita histórica. **Alfa**. São Paulo. Vol 45: 131-148, 2001b.

FERNANDES, C. R. P. **Anglicismos e imagens em rótulos e produtos**: um olhar da gramática visual. Revista Principia, João Pessoa, 2018

FERRAZ, A. P.. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, Maria Cândida T.C. de (org). **O léxico em estudo**. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2006.

FERRAZ, A. P. Neologismos na publicidade impressa: processos mais frequentes no português do Brasil. In ISQUERDO, A. N. ALVES, I. M. **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia, volume III – Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.

_____. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (orgs). **Língua Portuguesa, educação e mudança**. Rio de Janeiro: Europa, 2008a.

_____. Publicidade: a linguagem da inovação lexical. In: ALVES, I. M. **Neologia e neologismos em diferentes perspectivas**. São Paulo: Paulistana, 2010.

FIORIN, J. L. Considerações em torno do projeto de lei nº 1676/99. In: FARACO, C. A. (org.) **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001.

FORTES, V. B. Entenda sobre Fake News. **IMED**, Porto Alegre, 03 out. 2018. Disponível em: <https://www.imed.edu.br/Comunicacao/Noticias/entenda-sobre-fake-news->. Acesso em: 20 jul. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADDOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4) GOIÁS. Conselho Estadual de Educação (CEE). Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000.

GARCEZ, P. M; ZILLES, A. M. S. Estrangeirismos, desejos, ameaças. In: FARACO, C. A. (org.). **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001.

GOIÁS. Secretaria da Educação – SEE. Reorientação Curricular Primeira e Segunda Etapas do Ensino Fundamental – EJA. **Currículo em Debate, Caderno 5.2**. Goiânia: 2010.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação de Goiás. **RESOLUÇÃO CEE/CP N. 5**, de 10 de junho de 2011.

GOIÁS. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Versão Experimental. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação (SEE), 2013.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Resolução n. 08**. 09 dez. 2016.

GOIÁS. **Superintendência de Modalidade e Temáticas Especiais**. Gerência de Educação de Jovens e Adultos – EJATEC, 2020.

GOIÁS. Secretaria do Estado da Educação. **Matriz de Competências e Habilidades da Educação de Jovens e Adultos**. Terceira Etapa, 2020.

GOIÁS. Memorando Circular N°. 112020 – GESG – 05716 – 02. 2020.

GUEDES, Paulo Coimbra, A questão dos estrangeirismos. In: FARACO, C. A. (org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HOUAISS, A; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ILARI, R. Aspectos do ensino do vocabulário. In: **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 1992.

LEFFA, V. J. **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2000.

LDB. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LEI N°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. D. O. U. de 23 de dezembro de 1996.

KLEIMAN, A. O ensino do léxico através da leitura. In: **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1996, 191-213.

NOTÍCIAS. UOL, São Paulo. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/>. Acesso em: 30 mai. 2020.

NOVA ESCOLA. São Paulo. Disponível em: <https://novaescola.org.br/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PABLOS, J. M. El periodista como creador de infografía. **Infoperiodismo**. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.

PAIVA, F. A. **A leitura de gênero textual multimodal**: A hipertextualidade do infográfico. In: HORA, Demerval da (org.). Anais do VI Congresso Internacional da Abralín, João Pessoa: Ideia, 2009, p. 3666- 3674. Disponível em: <http://abralin.org/site/publicacao-em-anais/abralin-joao-pessoa-2009/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

PEREZ, L. C. A. **Estrangeirismos**. Brasil Escola, Goiânia. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/estrangeirismos.htm>. Acesso em: 26 jul. 2020.

POSSENTI, S. A questão dos estrangeirismos. In: FARACO, C. A. (org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001.

QUATTRER, M.; GOUVEIA, A. P. S. **A infografia nos meios de comunicação impressos**. In: 4º Congresso Internacional de Design da Informação, 2009, Rio de Janeiro. Pesquisa científica em design da informação: sistemas de informação e comunicação, tecnologia e sociedade, história e teoria, educação.. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Desing da Informação - SBDI, 2009. p. 235-241.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB. 2006.

REZENDE, P. **A neologia em sala de aula: análise de atividades da coleção didática Português** – uma proposta para o letramento, BH, UFMG, 2014.

R7. São Paulo. Disponível em: <https://www.r7.com/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

RODRIGUES, C. M. X. Empréstimos, estrangeirismos e suas medidas. **Alfa.** São Paulo, v..36p. 99-109, 1992.

RODRIGUES, M. J.; PEDROSA, D. **INFOGRÁFICO: 5 dicas para garantir a saúde mental dos trabalhadores durante a pandemia.** Portal da Indústria. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/saude-e-qualidade-de-vida/infografico-5-dicas-para-garantir-a-saude-mental-dos-trabalhadores-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade e gêneros.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Educação de Adultos: identidades, cenários e perspectivas.** Brasília: Liber Livro, 2007

SOUZA, F. K. **A importância do estudo sobre os estrangeirismos lexicais na sala de aula: uma análise a partir de textos publicitários,** BH. UFMG, 2013

TEIXEIRA, T. **Infografia e jornalismo científico: conceitos, análises e perspectivas.** Salvador: EDUFBA, 2010.

TIMBANE, A. A. Os estrangeirismos e os empréstimos no português falado em Moçambique. **Via Litterae**, v. 4, n.1, 2012, p.5-24.

XATARA, C. M. **Estrangeirismos sem fronteiras.** Alfa, São Paulo, 45: 149-154, 2001.

ANEXOS

Etapa 1

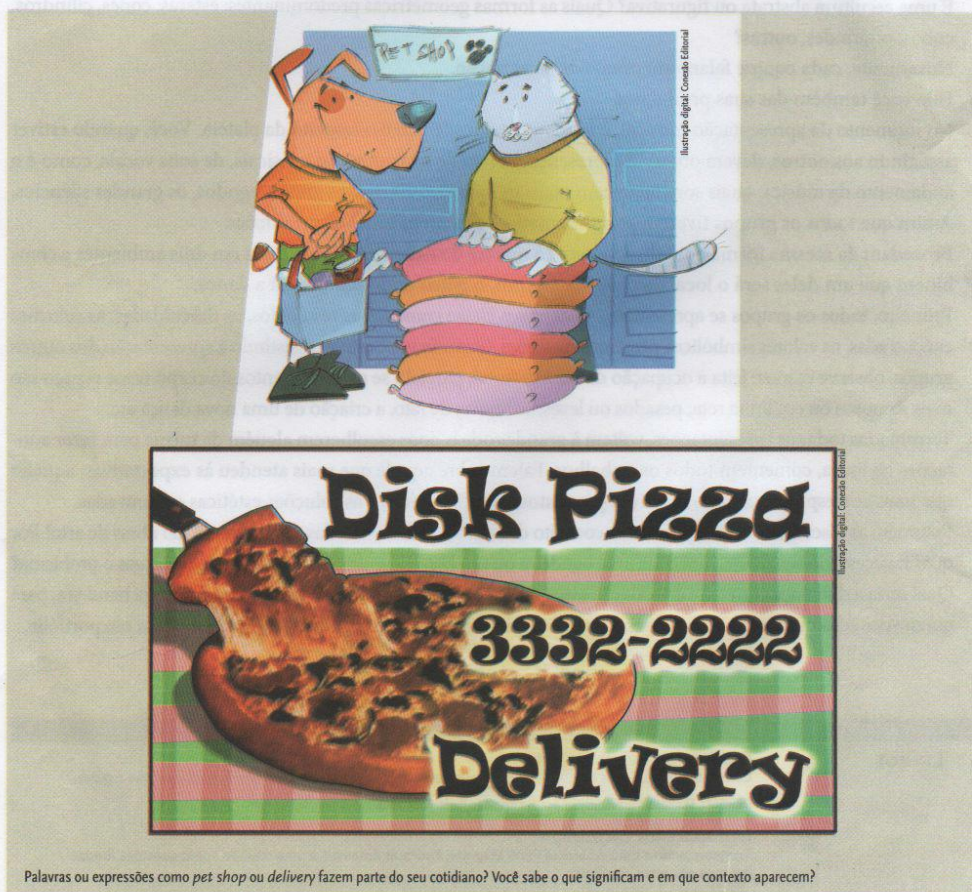
Capítulo 1

LÍNGUA INGLESA

Estrangeirismos

Olá, *brother!* Vamos fazer um *upgrade* em seus conhecimentos de inglês? Adquirir conhecimentos facilita a nossa vida, possibilitando melhor convivência em termos de igualdade política, social e cultural. *Relax*, aprender inglês não tem mistério, afinal não se trata de algo inteiramente novo, uma vez que você convive com tantas palavras estrangeiras no seu dia a dia. Observe ao seu redor: em casa ou quando anda pelas ruas.

Muitos anúncios e nomes de estabelecimentos comerciais utilizam palavras ou expressões em línguas diferentes da portuguesa.



PESQUISAR I

Reserve um tempo livre do seu cotidiano para dar uma volta por um bairro comercial de sua cidade. Repare nas propagandas e lojas que apresentam palavras estrangeiras na composição de seus nomes ou anúncios, anotando essas palavras e o contexto em que aparecem.

Com base nos resultados de sua pesquisa, você seria capaz de dizer qual é a língua estrangeira mais presente nas mensagens veiculadas? E na mídia de uma forma geral, qual é a língua estrangeira que atualmente aparece com maior frequência? Como essa frequência pode ser explicada? Observe os anúncios a seguir. Eles estão repletos de palavras estrangeiras. Algumas dessas palavras aparecem na sua pesquisa? Quais as vantagens que o uso de palavras em outro idioma pode oferecer aos meios de comunicação?



Compare os resultados de sua observação e de sua reflexão com outros colegas. Discuta o assunto em pequenos grupos e, então, escolha um representante para socializar suas conclusões com toda a classe.

O QUE SIGNIFICAM ESTAS EXPRESSÕES?

A sigla **www** é a abreviação de *World Wide Web*, literalmente traduzida por Rede (*Web*) do Tamanho (*Wide*) do Mundo (*World*). A **www** é um recurso de interligação dos inúmeros computadores espalhados ao redor do mundo, que permite troca de dados e mensagens, concentrando informações vindas de todo o planeta.

Tais informações podem ser compartilhadas por qualquer pessoa, bastando para isso que ela se conecte à internet. A partir do momento em que nos conectamos, dizemos que estamos *on-line*, assim como todas as informações disponibilizadas.

Como o aprendizado de inglês, a navegação pela internet também não precisa ser um mistério. Imagine temas que poderiam ser interessantes para ser publicados na internet e crie endereços de acesso. Siga o modelo:

Comecemos pelos esportes, particularmente o futebol, já que somos considerados o país do futebol. Observe os nomes de alguns estádios brasileiros e sua localização:

- Estádio Ismael Benigno (Colina)
Avenida Presidente Dutra, 927, Santo Antônio – Manaus (AM)
- Estádio Manoel Barradas (Barradão)
Avenida Arthemio Valente, s/n – Salvador (BA)
- Estádio Municipal Paulo Machado de Carvalho (Pacaembu)
Praça Charles Miller, s/n – São Paulo (SP)
- Estádio Fredis Saldivar (Douradão)
Rua Coronel Ponciano, 300 – Dourados (MS)

Qual o estádio cujo nome ou localização homenageia uma pessoa marcante para o futebol no Brasil?

A resposta correta é o Estádio Municipal Paulo Machado de Carvalho, localizado na praça Charles Miller (Pacaembu). A praça recebeu esse nome em homenagem a Charles Miller, um brasileiro descendente de ingleses que, ao retornar de seus estudos na Inglaterra em 1894, apresentou a primeira bola de futebol aos brasileiros, introduzindo-os ao tão popular esporte. Com a bola, ele trouxe também as regras do jogo e o vocabulário usado para identificar os movimentos. No início, as palavras escritas em inglês tinham sua pronúncia moldada à nossa fonética, uma vez que os brasileiros não sabiam como dizê-las. Atualmente, temos nossas próprias palavras no vocabulário futebolístico. Algumas delas permaneceram quase exatamente como eram pronunciadas pelos fãs do novo esporte e sua grafia instalou-se de maneira muito similar à original, assegurando uma fácil identificação.

PESQUISAR III

1. As palavras a seguir se relacionam ao universo do futebol. Indique a palavra correspondente em português.
 - a) *Football* _____
 - b) *Goal* _____
 - c) *Dribble* _____
 - d) *Back* _____
 - e) *Penalty* _____
 - f) *Corner* _____
 - g) *Trainer* _____
2. As palavras em inglês a seguir pertencem ao vocabulário dos esportes. Qual é sua tradução em português?
 - a) *Billiards* _____
 - b) *Record* _____
 - c) *Volleyball* _____
 - d) *Basketball* _____
 - e) *Golf* _____
 - f) *Surf* _____
 - g) *Windsurf* _____
 - h) *Racket* _____

Você vai constatar que os nomes de alguns desses esportes sofreram apenas pequenas modificações antes de serem incluídos em dicionários de língua portuguesa.

3. Agora vamos elaborar listas com o vocabulário ligado ao comércio, ao entretenimento, à moda e à tecnologia com base em palavras que estão incorporadas ao nosso cotidiano na sua forma original em inglês. Complete o quadro a seguir com o significado dos termos que você conhece. E faça uma pesquisa em dicionários para registrar os que você não conhece.

Comércio	
franchising	
marketing	
shopping center	
sale	
off-price	

Agora construa outras listas com novas categorias. Pesquise vocábulos para enriquecê-las.

Áudio 1



Comércio	Entretenimento	Moda	Tecnologia
<i>franchising</i>	<i>cartoon</i>	<i>new look</i>	<i>PC – personal computer</i>
<i>marketing</i>	<i>performance</i>	<i>fashion show</i>	<i>modem</i>
<i>shopping center</i>	<i>DJ – disk jockey</i>	<i>style</i>	<i>back-up</i>
<i>sale</i>	<i>show</i>	<i>clean look</i>	<i>software</i>
<i>off-price</i>	<i>talk show</i>	<i>underwear</i>	<i>internet</i>

Ouça as palavras do quadro e note como são pronunciadas. Então, ouça-as novamente, mas dessa vez repetindo-as. Depois disso, ouça as sentenças apresentadas no CD e escreva em seu caderno quais das palavras aprendidas aparecem nas sentenças.

Sugerimos como ferramenta de apoio, para esta e outras atividades, o uso de um dicionário de bolso bilingue. Mas recomendamos que o use com critério, apenas se não houver a possibilidade de compreender pelo contexto, sem traduzir o termo.

4. O mundo das comidas também contém muitos estrangeirismos, como *hot dog*, *milk-shake*, além de *diet* e *light*, palavras que acompanham as ideias atualmente veiculadas pela mídia. Investigue palavras em inglês relacionadas ao universo das comidas e bebidas e organize-as em quadros. Inclua as que foram modificadas e estão incorporadas ao nosso vocabulário e as que foram adotadas na sua forma original. Como fonte de pesquisa, sugerimos que você consulte cardápios de lanchonetes e prateleiras de supermercados. O recurso da construção de quadros é muito adequado para a organização de seus novos conhecimentos.
5. Em grupo, confeccionem um pôster ilustrado para expor no mural da escola. Sugerimos que cada grupo focalize um tema diferente. Assim, a exposição terá cartazes com vocabulário e ilustrações de diversas áreas, conforme a criatividade de vocês. É necessário que planejem suas estratégias de elaboração. Como primeiro passo, vocês devem dividir os temas para que eles não se repitam. Depois, cada grupo deve se organizar internamente. A atividade será mais proveitosa se a pesquisa, a seleção do vocabulário que será usado e a coleta de imagens forem de responsabilidade de todos os membros, seguindo o prazo estipulado pelo coordenador do grupo. A confecção do pôster deverá ser coletiva, todos devem participar.

Dicionário bilingue

Um dicionário bilingue é dividido em duas seções principais: uma elenca as palavras na língua-alvo e apresenta seus correspondentes na língua materna do usuário, e a outra lista as palavras na língua materna e fornece sua tradução na língua-alvo. Os dicionários de bolso bilingues, modelos portáteis e de baixo custo, geralmente oferecem vários significados que um vocábulo pode ter sem especificar seus contextos de uso. Cabe ao estudante selecionar cuidadosamente a informação obtida em sua consulta, observando a coerência de uso em relação ao contexto da palavra ou expressão. É preciso saber como e em que momentos usar um dicionário bilingue, principalmente quando você começar a trabalhar com mensagens inteiramente escritas em inglês. Não é necessário entender todas as palavras de um texto para compreender seu sentido. O hábito de consultar o dicionário pode ajudar bastante seu aprendizado na fase inicial, dando-lhe mais segurança em suas explorações do novo idioma. Posteriormente, em níveis mais adiantados de aprendizagem, você poderá recorrer a dicionários monolíngues, isto é, dicionários que dão o significado das palavras na própria língua de busca, inserindo-o no contexto adequado.

PRODUZIR TEXTO

Agora vocês vão realizar uma atividade para a qual deverão se organizar em grupos de quatro pessoas, compostos preferencialmente de estudantes de faixas etárias diferentes.

DEBATER

Preparar-se adequadamente para um debate requer uma organização prévia. Para garantir uma boa participação, você deverá buscar subsídios para fundamentar e defender o seu ponto de vista. Certas regras de protocolo devem ser observadas em relação aos seus oponentes. Respeitar, ouvir argumentos e contra-argumentar coerentemente são fundamentais para o êxito dessa atividade. É importante que haja um mediador que garanta o bom nível da discussão e resuma os resultados parciais e finais. Os posicionamentos de todos os participantes devem ser considerados com atenção, pois é a partir deles que muitas vezes você encontrará as ideias que conduzirão sua argumentação.

1. Releia tudo o que foi dito sobre estrangeirismos, concentrando-se especialmente nos anglicismos e suas implicações ao longo dos tempos.
2. Informe-se mais detalhadamente sobre o Projeto de Lei nº 1.676/1999, do deputado Aldo Rebelo, disponível na internet. Consulte ainda o Projeto de Lei nº 65/2000, de autoria da deputada Jussara Cony, também disponibilizado *on-line*. Os textos impressos podem ser encontrados em publicações disponíveis em bibliotecas, centros comunitários ou sedes das prefeituras.
3. Leia textos que comentem o projeto de Aldo Rebelo, rebatendo-o. Sugerimos a entrevista com o presidente da Academia Brasileira de Letras, Tarcísio Padilha, e o filólogo Evanildo Bechara, publicada no *Jornal do Brasil* em 1º de abril de 2001, a crônica escrita por Luis Fernando Veríssimo, publicada no jornal *Zero Hora*, de Porto Alegre, em 2 de julho de 2001, e o artigo do humorista Millôr Fernandes, na *Folha de S.Paulo – Caderno Mais*, publicado em 27 de agosto de 2000. Uma pesquisa detalhada na internet poderá conduzi-lo a esses textos ou outros pertinentes ao assunto. Essa é uma boa chance para que você pratique a busca de informações por meio da internet. Como já vimos anteriormente, a procura de temas específicos na internet é feita por intermédio dos chamados *sites* de busca. Acesse um *site* que ofereça esse tipo de serviço e tente encontrar os textos sugeridos para leitura.
4. Baseando-se em suas leituras, registre o maior número possível de argumentos contra o uso dos estrangeirismos no Brasil. Citaremos três deles:
 - a) Descaracterizam a língua portuguesa e dilapidam o patrimônio cultural nacional.
 - b) Comprometem a comunicação oral e escrita com os habitantes do campo.
 - c) Afetam a identidade nacional que é atestada pelo fato de que o território brasileiro tem uma só língua, compreensível por qualquer brasileiro, independentemente de sua origem.
5. Registre o maior número possível de argumentos a favor do uso dos estrangeirismos no Brasil. Citaremos três deles:
 - a) O inglês é a língua empregada nas relações internacionais.
 - b) As modificações na língua falada causadas pela incorporação dos anglicismos podem ser comparadas às variações linguísticas nacionais.
 - c) O inglês é a língua por meio da qual as informações vindas de todas as partes do mundo são veiculadas.
6. Em grupo, escolham um argumento a favor e outro contra. Fundamentem coerentemente ambos, organizando as contribuições dos membros do grupo. Anotem os pontos principais. O hábito de escrever os resultados das etapas de um trabalho deve ser valorizado e reconhecido como ferramenta fundamental para a formalização do seu aprendizado, em qualquer área do conhecimento. Suas anotações lhes servirão para retomar seus conhecimentos, recorrendo a elas sempre que houver necessidade. O arquivo escrito é bem mais confiável que o arquivo mental. A associação dos dois constitui um recurso imprescindível para educadores e educandos.

7. Considere os argumentos a favor e contra o uso dos estrangeirismos no contexto brasileiro e assuma sua posição. Você é a favor ou contra eles? Verifique na classe quais são os colegas que partilham da mesma opinião. Eles podem ter argumentos diferentes. Esse mecanismo resultará na divisão da classe em dois grandes grupos: os que são a favor e os que são contra os estrangeirismos. Organize os argumentos e contra-argumentos registrados em suas anotações na tabela a seguir.

Argumentos	Contra-argumentos

Agora você pode se considerar apto para realizar um bom debate!

Curiosidades

Você sabia que...

- SOS significa *save our souls* (salvem as nossas almas) e era o código Morse usado para pedir socorro em situações de emergência extremas, como naufrágios.
- Aids são as iniciais de *Acquired Immunological Deficiency Syndrome* (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida), denominação técnica da síndrome.
- O tão popular sanduíche tem sua denominação inspirada em John Montagu, *Lord Sandwich*, que viveu no século XVIII. Esse nobre era um jogador inveterado que não deixava a mesa de jogo nem para comer e se alimentava de fatias de pão com carne ou queijo enquanto se concentrava em suas apostas.
- VIP, designa alguém a quem foram concedidos privilégios; quer dizer *very important person* (pessoa muito importante).
- As iniciais UFO expandem-se como *unidentified flying object*, ou seja, objetos voadores não identificados (OVNI, em português).

IDENTIFICAR O NOVO APRENDIZADO

Neste capítulo, você aprendeu:

- que a língua inglesa não é um mistério e que você já tinha certo conhecimento dela por causa das inúmeras palavras em inglês presentes em nosso dia a dia;
- algumas noções sobre o universo virtual;
- os conceitos de estrangeirismos, como o anglicismos, também chamados de empréstimos linguísticos;
- como identificar e compreender o significado de palavras estrangeiras inseridas em contextos da nossa língua materna, estejam elas presentes em textos de propaganda, ilustrativos, didáticos ou literários;
- como utilizar um minidicionário bilíngue;
- como se preparar para atuar em um debate sobre o tema estrangeirismos.

Organize e aperfeiçoe seu processo de aprendizagem

Recomendamos que archive as atividades realizadas neste capítulo em seu portfólio, lembrando-se de assinalar a data em que foram realizadas. Registre suas dificuldades e conquistas como referencial para sua evolução.