

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**A COMPOSIÇÃO NEOCLÁSSICA NO ENSINO MÉDIO: CIÊNCIA, USO E
CRIATIVIDADE NA ABORDAGEM DA RECOMPOSIÇÃO E DA CONFIXAÇÃO**

Tiago Vieira de Souza

**Rio de Janeiro
Novembro de 2025**

A COMPOSIÇÃO NEOCLÁSSICA NO ENSINO MÉDIO: CIÊNCIA, USO E
CRIATIVIDADE NA ABORDAGEM DA RECOMPOSIÇÃO E DA CONFIXAÇÃO

TIAGO VIEIRA DE SOUZA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Doutor em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa).

Orientador: Prof. Doutor Carlos Alexandre Victorio Gonçalves.

Coorientador: Prof. Doutor Vítor de Moura Vivas.

Rio de Janeiro
Novembro de 2025

**A composição neoclássica no ensino médio: ciência, uso e criatividade na abordagem da
recomposição e da confixação**

Tiago Vieira de Souza

Orientador: Prof. Doutor Carlos Alexandre Victorio Gonçalves

Coorientador: Prof. Doutor Vítor de Moura Vivas

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do título de Doutor em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa).

Examinada por:

Presidente, Prof. Doutor Carlos Alexandre Victorio Gonçalves - UFRJ
Orientador

Prof. Doutor Vítor de Moura Vivas - IFRJ
Coorientador

Prof. Doutor Bruno Cavalcanti Lima - IFRJ

Prof. Doutora Margareth Andrade Moraes - IFRJ

Prof. Doutora Katia Emmerick Andrade - UFRRJ

Prof. Doutor João Carlos Tavares da Silva - UFRJ

Prof. Doutora Eliete Figueira Batista da Silveira, suplente - UFRJ

Prof. Doutor Wallace Bezerra de Carvalho, suplente - IFRJ

Rio de Janeiro
Novembro de 2025

CIP - Catalogação na Publicação

V729c Vieira de Souza, Tiago
A composição neoclássica no ensino médio:
ciência, uso e criatividade na abordagem da
recomposição e da confixação / Tiago Vieira de
Souza. -- Rio de Janeiro, 2025.
141 f.

Orientador: Carlos Alexandre Victorio Gonçalves.
Coorientador: Vitor de Moura Vivas.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós
Graduação em Letras (Letras Vernáculas), 2025.

1. Composição Neoclássica. 2. Recomposição. 3.
Confixação. 4. Ensino de gramática. 5. Ensino Médio.
I. Victorio Gonçalves, Carlos Alexandre, orient.
II. de Moura Vivas, Vitor, coorient. III. Título.

Dedico esta Tese à minha família, que é o meu bem mais precioso.

“Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever”.
(LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998, p. 11).

AGRADECIMENTOS

No capítulo 116 do livro de Salmos, o versículo 12 expressa bem o que sinto em meu coração neste momento: “Que darei eu ao Senhor, por todos os benefícios que me tem feito?”. Assim como o salmista, faço esse questionamento, pois essa é a reflexão de um coração grato por tudo o que ocorreu na minha vida até este instante. Agradeço a Deus por todo caminho percorrido até aqui. Reconheço que, sem Ele, nada disso seria possível, porque “dele, e por ele, e para ele são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém” (Romanos 11:36).

Agradeço à minha esposa, Carol, meu eterno amor, que, desde 2014, está ao meu lado. Pacientemente, você tem me apoiado em todos os processos da minha vida e, também, nas etapas acadêmicas: graduação, especializações, mestrado e, agora, o doutorado. Obrigado por sempre acreditar em mim. Eu te amo muito, minha parceira de vida!

Também agradeço aos meus pais, que, desde sempre, me apoiaram em todas as minhas decisões e sempre oraram por mim. À minha mãe, agradeço por toda dedicação e cuidado. Você sempre me inspirou, mãe. Ao meu pai, agradeço por todo esforço e parceria. Você sempre me apoiou, pai. Amo muito vocês.

Às minhas irmãs, agradeço por sempre terem me encorajado. A cumplicidade que temos não pode ser colocada em palavras. Nos últimos anos, descobrimos a nossa total compatibilidade, não é mesmo? Temos uma ligação até mesmo no sangue. Eu amo muito vocês, Nati e Lelê. Somente nós e nossos pais sabemos pelo que passamos juntos em 2023, mas o mais incrível é que saímos mais fortes dessa situação.

Aos demais familiares e amigos, agradeço por cada palavra de incentivo e por cada oração. Essas são ações que eu considero muito.

Agradeço ao Carlos Alexandre, meu orientador desde a iniciação científica. Ao longo desses dez anos, aprendi muitas coisas contigo, Carlos. Obrigado por toda a paciência e dedicação em suas aulas e em cada encontro de orientação.

Também agradeço ao Vítor, meu coorientador, que, já há bastante tempo, vem me acompanhando em minha trajetória acadêmica. Obrigado, Vítor, por cada conhecimento compartilhado e por toda a paciência e dedicação à minha pesquisa.

Agradeço ao Bruno, meu professor do Ensino Médio, que hoje se tornou um amigo. Obrigado por sempre ter acreditado em mim.

Agradeço aos professores integrantes da banca da minha defesa. Obrigado por terem se dedicado a esta tarefa de leitura, correção e avaliação.

Agradeço ao Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), pois, desde que lá ingressei, encantei-me com o ensino público federal. Lá, eu decidi que cursaria letras na UFRJ, assim como também cursaria os cursos de mestrado e doutorado. Ainda hoje, há momentos em que é difícil acreditar que, no final de 2022, ingressei como professor EBTB efetivo no IFRJ. Sinto muita gratidão por essa instituição.

Agradeço também à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde ingressei no ano de 2014 para cursar Licenciatura em Letras (Português e Inglês). Nessa instituição, aprendi ensinamentos que vão além da sala de aula. Muita gratidão à UFRJ por cada crescimento e experiência vividos na minha trajetória acadêmica ao longo dos últimos onze anos.

Encerro, assim, esta fase do doutorado com muita gratidão no coração. Admito que não foi um período fácil, mas sei que, com esforço, resiliência, amor, companheirismo e fé – muita fé –, foi possível realizar esse sonho: a conclusão do doutorado.

RESUMO

A COMPOSIÇÃO NEOCLÁSSICA NO ENSINO MÉDIO: CIÊNCIA, USO E CRIATIVIDADE NA ABORDAGEM DA RECOMPOSIÇÃO E DA CONFIXAÇÃO

Tiago Vieira de Souza

Orientador: Prof. Doutor Carlos Alexandre Victorio Gonçalves

Coorientador: Prof. Doutor Vítor de Moura Vivas

Resumo da Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Doutor em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa).

O presente trabalho tem por objetivo analisar e, a partir de então, discutir como a composição neoclássica (LÜDELING, 2006; PETROPOULOU, 2009; CAETANO, 2010; GONÇALVES, 2011b) vem sendo abordada nas aulas de gramática de língua portuguesa no Ensino Médio. Assim, o trabalho defende que a discussão desse tópico na educação básica pode ser produtiva, uma vez que os alunos mostram curiosidade em relação a novas formações da língua ou até mesmo em relação a palavras que já existiam e que foram formadas com elementos neoclássicos, seja fora ou dentro da esfera técnico-científica. Nesse viés, os mecanismos da recomposição (GONÇALVES, 2016) e da confixação (MARTINET, 1979; CORBIN, 2001; RALLI, 2008a; RADIMSKÝ, 2011; GONÇALVES, 2011b) são abordados como subprocessos da composição neoclássica e, assim, são apresentados em propostas de atividades que podem ser aplicadas em aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. Para o contexto do ensino (FRANCHI, 2006; BASSO & OLIVEIRA, 2012; VIEIRA, 2018; VIVAS *et al.*, 2017; VIVAS *et. al.*, 2019; BRASIL, 2018), este trabalho propõe que é relevante fugir do tradicionalismo quase sempre associado ao ensino da língua portuguesa. Portanto, evidencia-se que o fazer científico é essencial nas aulas de língua, para gerar o envolvimento, o engajamento e o interesse dos alunos em relação ao tópico abordado em sala de aula: a composição neoclássica, que quase sempre é esquecida e preterida. Com essa proposta, demonstra-se que essa classe precisa ter um lugar mais central no ensino de língua materna, ou seja, não deve constar somente nas listas ou nos anexos dos manuais de ensino.

Palavras-chave: composição neoclássica; recomposição; confixação; morfologia; ensino de gramática.

Rio de Janeiro
Novembro de 2025

ABSTRACT

NEOCLASSICAL COMPOSITION IN HIGH SCHOOL: SCIENCE, USAGE, AND CREATIVITY IN THE APPROACH TO RECOMPOSITION AND CONFIXATION

Tiago Vieira de Souza

Orientador: Prof. Doutor Carlos Alexandre Victorio Gonçalves

Coorientador: Prof. Doutor Vítor de Moura Vivas

Abstract da Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Doutor em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa).

The present work aims to analyze and, from there, discuss how neoclassical composition (LÜDELING, 2006; PETROPOULOU, 2009; CAETANO, 2010; GONÇALVES, 2011b) has been addressed in Portuguese grammar classes in High School. Thus, this work argues that discussing this topic in basic education can be productive, since students show curiosity regarding new word formations in the language or even words that already existed and were formed with neoclassical elements, whether outside or within the technical-scientific sphere. In this perspective, the mechanisms of recomposition (GONÇALVES, 2016) and confixation (MARTINET, 1979; CORBIN, 2001; RALLI, 2008a; RADIMSKÝ, 2011; GONÇALVES, 2011b) are addressed as subprocesses of neoclassical composition and are therefore presented in activity proposals that can be applied in Portuguese language classes in High School. For the teaching context (FRANCHI, 2006; BASSO & OLIVEIRA, 2012; VIEIRA, 2018; VIVAS *et al.*, 2017; VIVAS *et. al.*, 2019; BRASIL, 2018), this work proposes that it is relevant to move away from the traditionalism almost always associated with the teaching of Portuguese. Therefore, it is evident that scientific work is essential in language classes, in order to generate students' involvement, engagement, and interest regarding the topic addressed in the classroom: neoclassical composition, which is almost always forgotten and neglected. With this proposal, it is demonstrated that this class needs to have a more central place in the teaching of the mother tongue, that is, not only in the lists or in the appendices of teaching manuals.

Keywords: neoclassical composition; recomposition; confixation; morphology; grammar teaching.

Rio de Janeiro
Novembro de 2025

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1 Composição neoclássica	19
2.1.1 Análise da CN sob uma perspectiva comparativa	19
2.1.2 CN no português brasileiro	24
2.2 Recomposição	28
2.3 Confixação	30
3 UMA BREVE ANÁLISE DE COMPÊNDIOS	34
3.1 Gramáticas tradicionais	34
3.2 Livros didáticos	38
4 MORFOLOGIA E ENSINO	65
5 PROPOSTAS DIDÁTICAS	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
8 ANEXOS	115
8.1 Dados do afixoide <i>auto-</i>	115
8.2 Dados do afixoide <i>eco-</i>	116
8.3 Dados do afixoide <i>aero-</i>	119
8.4 Dados do confixo <i>filo</i> na borda esquerda da palavra (HOUAISS, 2009)	122
8.5 Dados do confixo <i>filo</i> na borda direita da palavra (HOUAISS, 2009)	125
8.6 Dados do confixo <i>fono</i> na borda esquerda da palavra (HOUAISS, 2009)	134
8.7 Dados do confixo <i>fono</i> na borda direita da palavra (HOUAISS, 2009)	137

1 INTRODUÇÃO

Esta Tese de Doutorado visa a propor uma interface entre morfologia e ensino, no que tange à abordagem da língua portuguesa nas aulas do Ensino Médio (EM). Ao longo do tempo, a abordagem da língua materna nas escolas foi ficando fadada ao ensino de metalinguagem, com o enfoque excessivo em listas e, por isso, uma visão meramente estrutural e descontextualizada da língua foi sendo, aos poucos, passada aos alunos. Em outras palavras, não é de hoje que professores e pesquisadores buscam meios para promover um processo de ensino-aprendizagem significativo para os alunos, sobretudo na educação básica. A cada dia que passa, os discentes estão cada vez mais inseridos na era digital e, além disso, estão cada vez mais críticos e engajados socialmente. Tendo em vista esse contexto, defendemos, neste trabalho, que o ensino de língua portuguesa não pode ser visto de forma estanque da realidade que o aluno vivencia. Dessa forma, focalizando o ensino de morfologia nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio, propomos uma discussão sobre como a composição neoclássica poderia ser abordada de forma significativa, crítica, reflexiva e funcional para os estudantes.

A composição neoclássica é escolhida justamente por se tratar de uma classe não tão bem apresentada nos manuais de ensino. Por ser um tipo de composição que envolve elementos clássicos, o que quase sempre vemos são listas descontextualizadas com radicais gregos e latinos que compõem as tabelas apresentadas nos capítulos ou são apresentadas nos anexos dos livros didáticos. No entanto, a ideia aqui é mostrar que esse conteúdo deve ter um lugar menos periférico nos manuais de ensino, uma vez que muitas palavras do português brasileiro, doravante PB, são formadas por tais elementos.

A composição neoclássica pode ser interpretada como um processo morfológico distinto da composição com bases livres ('peixe-espada', 'boia-fria'), porque forma construções com bases presas de origem grega ou latina, como se vê em 'xenófobo', 'sociopata', 'pedofilia', 'hipódromo', 'biblioteca', 'biógrafo'. Para Lüdeling (2006), o estilo neoclássico na formação de palavras corresponde ao uso, nas estruturas morfológicas, de elementos derivados do grego e latim que não foram totalmente assimilados pela língua tomadora¹.

Defendemos, neste trabalho, que a composição neoclássica deve ser uma classe bem definida e apresentada aos alunos de forma contextualizada, uma vez que eles mesmos mostram curiosidade diante de novas palavras que começam a surgir na língua portuguesa. A

¹ Língua que adotou/recebeu, em seu uso, elementos oriundos de outro idioma.

fim de exemplificação, é possível lançar mão de alguns dados que demonstram palavras mais recentes formadas com o elemento neoclássico *'filo'*, que pode ser dividido em dois grandes grupos de conteúdo, a saber: termos da biologia (*'fitófilo'*²) e palavras com o sentido de “amigo de algo” (*'filomático'*³). Entretanto, a primeira acepção continua servindo apenas para designar termos científicos, mantendo o aspecto clássico, enquanto a segunda se especializa semanticamente, passando a designar “aquele que gosta excessivamente de algo”, o que já era possível mesmo em formações mais antigas, como *'americanófilo'*⁴ e *'xenofilia'*⁵, e serve à maioria das formações recentemente criadas, a exemplo de *'jazzófilo'*⁶ e *'dicionariófilo'*⁷.

Nesse aspecto, observamos a formação de palavras em série (criação espontânea), como podemos ver nos dados a seguir, retirados do Dicionário InFormal (www.dicionarioinformal.com.br): *'alcoolófilo'*, *'DVDófilo'* e, ainda, encontramos exemplos mais informais ainda não dicionarizados como *'tabacófilo'*, *'cocacófilo'* (GONÇALVES & SOUZA, 2020). Tais criações com o elemento *'filo'* revelam que a composição neoclássica não está meramente voltada à criação de palavras na área técnico-científica e, por isso, essa é uma classe que pode, sim, aproximar-se da realidade dos alunos em relação ao uso da língua portuguesa.

Com isso, partindo do que a tradição apresenta, buscamos propor uma perspectiva diferente e, também, apresentar maneiras práticas de melhoria em relação ao que é feito atualmente nas aulas de língua portuguesa. Para uma proposta diferenciada, em contrapartida

² Adjetivo, nome masculino - que ou o que vive nas plantas, ou se alimenta delas. Disponível em: <www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/fit%C3%B3filos>. Acesso em 06/05/2025.

³ Adjetivo - amigo das ciências; que cultiva as ciências: sociedade filomática. Disponível em: <www.dicio.com.br/filomatico/#:~:text=Significado%20de%20Filom%C3%A1tico,cultiva%20as%20ci%C3%A2ncias%20da%20sociedade%20filom%C3%A1tica>. Acesso em 06/05/2025.

⁴ Adjetivo e substantivo masculino - que ou quem demonstra forte afeição ou interesse pela América, pelos americanos ou pelas coisas americanas, em especial norte-americanas. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/american%C3%B3filo#:~:text=Que%20ou%20quem%20demonstra%20forte,%20em%20especial%20norte%20americanas>>. Acesso em 06/05/2025.

⁵ Substantivo feminino - excesso de simpatia por pessoas e/ou coisas estrangeiras; xenofilismo. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/xenofilia/>>. Acesso em: 06/05/2025.

⁶ Pessoa que gosta muito de jazz. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/jazz%C3%B3filo/>>. Acesso em 06/05/2025.

⁷ Alguém que tem um amor ou paixão por dicionários, especialmente aqueles que são usados para estudar e compreender a língua portuguesa. A palavra é formada pela junção de "dicionário" e "filo", que indica afeto ou amor. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=dicionari%C3%B3filo+significado&sca_esv=e4a529db535589d2&sxsrf=AHTn8zpJzpWhCPkiR7jDm7exqRHx1KrV0w%3A1746575905468&ei=IaIaaOmjHNxb1sOPTjQF0Q4&ved=0ahUKEwipuKyjhpCNAxXVrZUCHTRNleoQ4dUDCBA&uact=5&oq=dicionari%C3%B3filo+significado&gs_l=Egxnd3Mtd2l6LXNlcniG2RpY2lvbmFvacOzZmlsbyBzaWduaWZpY2Fkb0j2F1AAWO4VcAB4AZABAjgBAKABAKoBALgBA8gBAPgBAZgCAKACAjgDAJIHAKAHALIHAlgHAA&scient=gws-wiz-serp>. Acesso em 06/05/2025.

ao tradicionalismo⁸ que se perpetua em nossas aulas de língua materna ao longo de muitos anos, é fundamental entender que, se a língua em questão for tratada como objeto de estudo em uma perspectiva mais científica (BASSO & PIRES DE OLIVEIRA, 2012), o aluno entenderá o seu papel ativo no processo de aprendizagem (FRANCHI, 2006).

Com base no que foi dito até então, consideramos relevante uma descrição da classe dos compostos neoclássicos no PB para, depois, associá-la ao ensino de língua portuguesa. Isso porque, atualmente, como já dissemos, listas de radicais gregos e latinos são apresentadas, sem mostrar tanta funcionalidade nos processos de formação de palavras que envolvem a composição neoclássica. Sendo assim, a ideia que fica para os alunos é que esses são processos esdrúxulos e pouco recorrentes no PB. Isso se torna ainda mais problemático quando os materiais nem os citam, fazendo com que os alunos os desconheçam.

Nesse contexto, defendemos, nesta Tese, que dois processos de formação de palavras compõem a classe da composição neoclássica: a recomposição e a confixação. Vale ressaltar que o entendimento da recomposição e da confixação como subtipos da composição neoclássica revela originalidade e economia descritiva. Gonçalves (2019, p. 143) resume a recomposição como um processo que “faz uso de elementos (radicais gregos e latinos) que se especializaram semanticamente e saíram da esfera técnica, experimentando novos usos”. De acordo com Gonçalves (2016, p. 94), tem-se recomposição quando “parte de uma palavra complexa é encurtada e adquire novo significado especializado ao se adjungir sistematicamente a formas com livre-curso na língua”. Além disso, o autor cita que as formações recompostas caracterizam o que pode ser denominado de compactação (zipagem): um radical neoclássico adquire, “numa relação de metonímia formal, o significado do composto de que era constituinte e atualiza esse conteúdo especializado na combinação com novas palavras” (GONÇALVES, 2011b, p. 19). Em resumo, a recomposição faz uso de radicais gregos e latinos que se especializam semanticamente e adquirem novos usos. Um exemplo da recomposição pode ser o elemento *auto-* que, etimologicamente, no grego, carrega o significado de “si mesmo”, “si próprio” (‘autoajuda’, ‘autoatendimento’), mas que, por conta da formação ‘automóvel’, passou a ser muito utilizado fazendo referência a veículos automotores (‘autopeças’, ‘autoescola’).

⁸ O tradicionalismo aqui referido diz respeito a um aprendizado mnemônico dos conceitos. Nesse contexto, encontram-se muitos materiais que utilizam exemplos cristalizados (considerados como protótipos de uma classe) para explicar as noções linguísticas. Com esse tradicionalismo, as atividades propostas são quase sempre sem preocupação com a língua em uso (VIVAS *et al.*, 2017).

A confixação também é um processo que utiliza elementos neoclássicos na formação de novas palavras. Baseados em Radimský (2011), Martinet (1979) e Souza (2020), compartilhamos da ideia de que um confixo constitui formativo sem lugar predeterminado na estrutura da palavra, podendo figurar na margem esquerda ou na margem direita de uma construção morfológica complexa. Para exemplificar tal processo, é possível citar o formativo *fono* que, em vocábulos diferentes, não apresenta uma posição predeterminada, como pode ser atestado em ‘fonologia’ (primeira posição) e ‘anglófono’ (segunda posição).

Diante desse contexto, pode-se, então, repensar a maneira como temos ensinado gramática para os nossos alunos, sobretudo levando em consideração a forma como os elementos neoclássicos são tratados nos manuais de ensino. Assim, propomos uma tentativa de refinamento na descrição da classe da composição neoclássica para, então, abordá-la nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio. Além do refinamento da descrição do processo, intentamos revelar o que é principal para defender a sua abordagem nas aulas de português, bem como identificar a melhor definição feita e/ou chegar a uma definição usando o que se escreveu na literatura para, então, abordá-lo nas aulas do Ensino Médio.

De maneira bem geral, podemos dizer que um ensino produtivo de gramática contempla uma aula em que o professor possa mostrar uma dinamicidade no processo de formação de palavras apresentando, assim, exemplos que se aproximam da realidade de uso dos alunos. De tal forma, o aluno consegue se sentir participante ativo do processo de aprendizagem, bem como da reflexão dos dados apresentados no decorrer da aula. Além disso, os alunos estão exercendo o seu papel de cientista na busca do entendimento do comportamento da sua própria língua, o que gera uma proximidade – e não um distanciamento – entre o aluno e o seu objeto de estudo: a língua portuguesa (BASSO & PIRES DE OLIVEIRA, 2012).

Franchi (2006) apresenta alguns aspectos considerados fundamentais no que se refere ao ensino de língua portuguesa: produção e compreensão do texto, desenvolvimento da interação social na oralidade, conhecimento e representação da realidade, eliminação de preconceitos e discriminações sociais na linguagem, ensino de tópicos gramaticais. Com base nesses aspectos apresentados pelo autor, é perceptível que o ensino de tópicos gramaticais não é relativizado; é, contudo, abordado sob um viés contextualizado e social. Sendo assim, o autor defende que o aluno precisa ser um sujeito ativo no aprendizado e, além disso, precisa ter a criatividade explorada no processo de aprendizagem. Defendendo essa visão, Franchi (2006, p. 41) apresenta ideias de Piaget, a saber: “O aluno não deve ser passivo e recipiente,

mas ativo e interferente: o conhecimento tem que resultar de um processo de construção conduzido pelo sujeito”.

Para propor um ensino de gramática como produção de sentido, em que o aluno é visto como sujeito ativo e criativo, o autor propõe o trabalho com atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Com base nessa perspectiva, Vieira (2018) também defende a aplicação dessas atividades considerando três eixos para o ensino de português: análise gramatical, variação e texto. Dessa maneira, o aluno poderá sentir-se como um participante atuante do processo de aprendizagem. Em outras palavras,

o aluno precisa ter acesso ao uso da língua em diversas variedades para entender melhor o funcionamento dos expedientes gramaticais e para ler/escrever plenamente. Muitas vezes, não entende uma explicação da gramática tradicional sobre uma determinada estrutura linguística, porque não a utiliza da forma que é ensinada. (GONÇALVES & VIVAS, 2020, p. 24).

Aplicando essa perspectiva ao ensino de morfologia, Vivas *et al.* (2017) discutem que, em muitos materiais didáticos e gramáticas tradicionais, é possível encontrar “muitos ruídos nas descrições [...] que podem vir a causar alguns problemas na transmissão de conteúdos de morfologia” (p. 206). Assim, os autores discutem alguns aspectos presentes nesses materiais que explicam essas lacunas no ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, aspectos estes que foram analisados durante a nossa pesquisa no Doutorado, a saber: (a) tradicionalismo, (b) falta de hierarquia entre critérios de análise linguística, (c) língua como sistema estático, (d) falta de problematização e (e) falta de relação com o texto.

Vivas *et al.* (2019, p. 143) defendem exatamente o que pensamos e o que estamos propondo neste trabalho: “relacionar essas funções sociais e textuais é um desafio e está longe de ser simples; no entanto, certamente, é uma metodologia frutífera”. Desse modo, o principal objetivo desta Tese é propor, de forma eficaz, a inserção do ensino da composição neoclássica nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio. Em decorrência disso, intentamos alcançar as seguintes metas:

(a) apresentar uma definição da composição neoclássica que seja acessível para os alunos do EM;

(b) propor, para as aulas de língua portuguesa, definições para a recomposição e para a confixação;

(c) observar o funcionamento dos elementos constituintes dos processos aqui estudados: afixoides (unidades da recomposição) e confixos (unidades da confixação), para, então, ensiná-los nas aulas;

- (d) elencar exemplos de palavras formadas pela recomposição e confixação que estejam contextualizados em textos autênticos;
- (e) criar propostas didáticas para aplicação nas aulas de morfologia;
- (f) apontar informações de caráter histórico e etimológico dos formativos que compõem as palavras formadas pela recomposição e pela confixação;
- (g) checar os conteúdos semânticos dos formativos analisados, para que, na aplicação das atividades, seja possível perceber se mantiveram (ou não) o significado etimológico;
- (h) estabelecer os aspectos morfológicos e semânticos que fazem parte das palavras formadas pela recomposição e pela confixação.

Diante do exposto, podemos afirmar que esta Tese consiste em uma pesquisa de interface morfologia-ensino. Além disso, está vinculada às abordagens morfológicas baseadas no uso (BAUER, 2005; KASTOVSKY, 2009; BOOIJ, 2010), as quais assumem que os princípios fundamentais da estrutura linguística são derivados da experiência com a língua.

Os dados analisados neste trabalho, em um primeiro momento, foram extraídos de gramáticas e livros didáticos. Em um segundo momento, para compor a parte prática da Tese, lançamos mão de dados extraídos do *Google, Twitter e Facebook* a partir de exemplos já analisados por estudiosos que pesquisam a composição neoclássica, especificamente os processos de recomposição (OLIVEIRA, 2018) e confixação (GONÇALVES & SOUZA, 2020; SOUZA, 2020). Em outras palavras, com base nos estudos realizados pelos pesquisadores do NEMP (Núcleo de Estudos Morfológicos do Português), para compor a reflexão sobre um ensino contextualizado, buscamos os formativos em textos da internet.

Este trabalho está dividido da seguinte forma: após a introdução, fazemos uma revisão de literatura sobre a composição neoclássica, a recomposição e a confixação, respectivamente; no capítulo três, fazemos uma breve análise das gramáticas tradicionais (CUNHA & CINTRA, 1985, 2008; ROCHA LIMA, 2006; BECHARA, 2009), com o intuito de comparar como tais autores descrevem os elementos da composição neoclássica. Além disso, nesse capítulo, entendendo que muitos compêndios tomam as gramáticas tradicionais como base para descrever o ensino de língua portuguesa, analisamos como os livros didáticos⁹ abordam o

⁹ Na análise dos livros didáticos, foram adotados: um livro de 1994 (antes, portanto, do PNLD no Ensino Médio); um livro adotado no PNLD de 2012; um livro adotado no PNLD 2015, e outros livros adotados no último PNLD (2021). Vale ressaltar que “O PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) é regulamentado pelos Decretos 12.021/2024 e Decreto 9.099/2017 e tem como objetivo a avaliação, aquisição e distribuição de materiais didáticos e demais materiais de apoio à prática educativa para toda a rede pública de ensino básico do país. Em parceria com o FNDE, o MEC executa editais do livro para disponibilização de materiais didáticos, literários, entre outros. É de responsabilidade do MEC, via Secretaria de Educação Básica, a avaliação das obras e a disponibilização da lista de materiais aprovados para comporem o Guia da escolha a ser disponibilizado aos professores de todo Brasil.” Disponível em:

ensino de formação de palavras, sobretudo com os elementos constituintes da composição neoclássica.

Após essa análise mais sistemática das gramáticas tradicionais, bem como dos livros didáticos, no capítulo quatro, lançamos mão de textos que nos ajudam no planejamento e embasamento da prática em sala de aula (FRANCHI, 2006; BASSO & OLIVEIRA, 2012; VIEIRA, 2018; VIVAS *et al.*, 2017; VIVAS *et. al*, 2019; BRASIL, 2018; GONÇALVES, 2016). Após isso, no capítulo cinco, descrevemos propostas de atividades a serem aplicadas nas aulas de morfologia do Ensino Médio com base em dois aportes: (a) os três eixos de ensino propostos por Vieira (2018) e (b) as motivações para a criação lexical, de Gonçalves (2016). Em outras palavras, nesse capítulo, mostramos, na prática, como o ensino da composição neoclássica pode ser feito. Na sequência desses capítulos, encaminhamo-nos para as considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Com o objetivo de contextualizar nosso objeto de estudo, faremos uma breve discussão sobre as noções presentes na composição neoclássica para, então, discutirmos processos que, na nossa visão, compõem esse tipo de formação de palavras, a saber: a recomposição e a confixação.

Partimos, então, da ideia de que a composição neoclássica pode ser interpretada como uma classe bastante diversificada e diferente da composição com bases livres, porque responde por construções com bases presas de origem grega ou latina, como vemos em ‘pedofilia’, ‘hipódromo’, ‘biblioteca’, por exemplo. Os formativos neoclássicos podem aparecer em várias línguas diferentes. Apesar disso, pode-se dizer que tais partículas ainda não foram bem definidas quanto à possibilidade de constituírem uma classe independente.

Diante dessas questões, fazemos, a seguir, uma revisão de diversos autores para que seja possível um olhar comparativo, a fim de constatar como os compostos neoclássicos são abordados e observados nas várias línguas que apresentam esse tipo de formação.

2.1 Composição neoclássica

Para se reconhecer a recomposição e a confixação como especificidades da composição neoclássica (CN), é imprescindível que seja feita uma revisão da CN como processo formador de novas palavras diferente da composição com bases livres.

Apesar de a CN ser um processo de formação estudado e comentado por muitos autores, o que se tem observado ao longo dos anos é que esse não consiste em um processo tão bem definido, uma vez que os estudos têm revelado que, na literatura científica, não há um tratamento claro e adequado em relação às formações com elementos vindos do latim e do grego que são agrupados nessa categoria.

Neste capítulo, propomos uma revisão da CN para que, posteriormente, defendamos a recomposição e a confixação como especificidades desse processo formativo de palavras.

2.1.1 Análise da CN sob uma perspectiva comparativa

Pode-se afirmar que a CN constitui processo morfológico distinto da tradicional composição, uma vez que esta lança mão de bases livres, como se vê em (01); e aquela utiliza

bases presas das línguas clássicas, grego e latim, para formar novas palavras, como se vê em (02) abaixo.

(01) pé-de-meia, passatempo, beija-flor.

(02) fonologia, xenofobia, hemofilia.

Além dessa primeira característica, existem, no entanto, outras a serem observadas e analisadas para que se possa entender melhor a CN. Essa afirmação ganha força quando se lê muitos autores defendendo que, por mais que uma palavra apresente elementos neoclássicos, ou seja, formativos derivados do grego ou do latim, esse não deve ser o único ponto a ser levado em consideração quando se tenta definir se um formativo pertence ou não à CN.

Lüdeling (2009), analisando estruturas morfológicas, defende que, além de levar em consideração os elementos neoclássicos nas novas formações, a fim de enquadrá-las na CN, argumenta que a CN utiliza elementos que não foram completamente absorvidos pela língua tomadora. Nesse contexto, para estabelecer um paralelo entre análises, Gonçalves (2011a, p. 14) afirma que “compostos neoclássicos se estruturam com base em formativos de origem greco-latina que, geralmente, não aparecem como elementos livres na língua tomadora”, o que revela uma particularidade relevante da CN, que é ter a capacidade de atuar no sistema de formação de palavras da língua na qual a partícula neoclássica está figurando. Diante desse cenário, pode-se perceber que os elementos neoclássicos acabam por aparecer em diversas línguas e, por terem essa versatilidade no que diz respeito à participação em diferentes processos formativos, tais partículas ainda não foram bem definidas.

Com base nessa variabilidade em diferentes idiomas, os elementos neoclássicos não foram descritos e analisados dentro de uma classe independente e, por isso, tais unidades, muitas vezes, são rotuladas de diferentes maneiras, como: radicais (RALLI, 2008a), afíxos (BAUER, 1979) ou, até mesmo, formas combinatórias (WARREN, 1990). Contudo, essas diferentes classificações não conseguem descrever e delimitar com tanta precisão as características dos compostos neoclássicos, o que acaba gerando uma não sistematização da categoria e, conseqüentemente, muitas inconsistências. A título de exemplificação, observemos, no quadro 01 abaixo, as relações entre línguas de diferentes origens com o elemento –mania (MENDONÇA JR., 2024, p. 62):

Quadro 01: Elemento *–mania* em diferentes línguas (MENDONÇA JR., 2024, p. 62)

PORTUGUÊS	MACEDÔNIO	AZERBAIJANO	BENGALI
ninfomania	нимфоманија	nimfomaniya	Nimphōmyāniyā
grafomania	графоманија	qrafomaniya	grāphōmyāniyā
piromania	пироманија	piromaniya	pā'irōmyāniyā
cleptomania	клептоманија	kleptomaniya	klēpaṭōmyāniyā
monomania	мономанија	monomaniya	manōmāniyā
megalomania	мегаоманија	meqalomaniya	mēgālōmyāniyā

Como se pode ver, o elemento neoclássico ‘*–mania*’ figura em diferentes línguas, revelando a produtividade do processo da composição neoclássica. Além disso, os dados reforçam que a CN tem, portanto, a capacidade de atuar no sistema de formação de palavras da língua na qual a partícula neoclássica está figurando.

Para se estabelecer um viés comparativo entre línguas que adotam a CN como processo formador de novas palavras, é possível lançar mão de alguns autores que analisam e descrevem os elementos neoclássicos em suas respectivas línguas de descrição e análise. Ralli (2008b), ao descrever as formações deverbais no grego moderno, evidencia que é possível notar uma grande quantidade de radicais do grego antigo em novas formações lexicais hoje em dia. Em vista disso, Ralli (2008b) argumenta que os elementos em questão apresentam semelhanças com as propriedades estruturais dos compostos formados com bases livres. Nesse contexto, portanto, Ralli (2008b) conclui que, apesar de os radicais do grego antigo terem sido tomados para nomear termos científicos e tecnológicos e apresentarem constituintes presos, eles estão também inseridos no grego moderno, no que diz respeito aos processos de formação lexical de novas palavras.

Em relação à produtividade dos elementos neoclássicos, Ralli (2008b) considera tanto o grego quanto o inglês e assegura que, em tais línguas, a CN é um processo produtivo, uma vez que os radicais neoclássicos se adjungem a formas nativas (gerando formações híbridas), mas também há casos em que esses radicais se combinam somente com bases do grego antigo. Com essa análise feita pela autora, já é possível notar que a categoria da CN não é configurada como homogênea, pois apresenta mecanismos diversos de formação lexical em diferentes línguas.

Tomando como base esse comportamento não homogêneo da CN, Petropoulou (2009) elenca as diversas nomenclaturas as quais os formativos neoclássicos recebem na literatura

morfológica, a saber: ‘Raízes clássicas’, ‘Radicais presos’, ‘Afixos’, ‘Afixoides’, ‘Formas combinatórias (Inicial/Final)’ e ‘Confixos’. Diante dessas categorizações, é possível notar que cada uma delas focaliza uma característica específica dos formativos neoclássicos, o que confirma, mais uma vez, a não homogeneidade do processo da CN. Com base nesse contexto, a autora defende ser possível uma generalização para descrever essa unidade de análise morfológica, ou seja, para ela, o fato de muitas palavras com elementos de línguas clássicas compartilharem características muito semelhantes entre si poderia ser considerado um ponto relevante para formar uma categoria independente. Desse modo, Petropoulou (2009) argumenta ser o critério primordial para tais formativos pertencerem a uma mesma classe o fato de todos serem oriundos do grego ou latim, tendo como base a composição neoclássica prototípica.

Segundo Petropoulou (2009), a composição neoclássica prototípica é aquela que apresenta pelo menos duas raízes de origem grega ou latina e que nenhuma delas pode ser livre na língua. Todavia, a autora apresenta que muitos dos formativos até então considerados membros da CN prototípica têm assumido novos papéis em diferentes contextos. Com base nesse comportamento, esses formativos estariam fazendo parte do que a autora chama de CN não prototípica, já que ainda mantêm algumas características da categoria em questão. Higino da Silva (2016, p. 89) exemplifica muito bem como elementos da chamada CN prototípica podem participar de novas formações lexicais. Por exemplo, a combinação da forma neoclássica agro- com vários tipos de bases diferentes: ‘agromoda’ (palavra nativa), ‘agroboy’ (estrangeirismo), ‘agrotv’ (sigla). Em suma, de acordo com a visão de Petropoulou (2009), os compostos neoclássicos chamados prototípicos são aqueles que contrastam com formações híbridas (combinações de elementos nativos e clássicos), uma vez que a CN prototípica apresenta apenas formações com elementos clássicos (do grego ou do latim).

Lüdeling (2006), em sua discussão sobre a CN, observa que, nas línguas europeias, os elementos neoclássicos podem combinar-se produtivamente entre si, como se vê em – *automobile, morphology, hydrophobic* – bem como com elementos nativos (*autoparts, hydropub*). Para a autora, os vocábulos formados a partir da CN não devem ser interpretados como meros empréstimos, pois são formados por mecanismos que diferem da formação de palavras com radicais nativos. Portanto, Lüdeling (2006) acentua que a ideia imbuída em ‘neoclássico’ não está relacionada somente à etimologia, mas realça alguns fatores, como: (i) o conhecimento ou a falta de conhecimento do falante a respeito de etimologia e (ii) a entrada de tais elementos na língua que, segundo a autora, podem ser tomados direto da língua de

origem ou entrar indiretamente para uma língua por meio de outras, como, por exemplo, ‘agronomia’, que provém do francês (cf. HIGINO da SILVA, 2016).

A palavra ‘agronomia’, na análise de Higinio da Silva (2016), revela a possibilidade de vocábulos complexos serem considerados compostos neoclássicos, mesmo que derivem de outras línguas. O vocábulo em questão vem do francês e é considerado composto neoclássico quando associado a outros vocábulos da língua que apresentam o mesmo elemento à direita. Ainda que -nomia não seja muito transparente, pode ser facilmente reconhecida pela alta frequência de uso do vocábulo ‘economia’. Com base nessa comparação, a autora ressalta as semelhanças lexicais e estruturais que fazem com que palavras complexas possam ser consideradas pertencentes à categoria da CN. Higinio da Silva (2016) é também uma autora que discute a questão do caráter flutuante da categorização das unidades que são chamadas de neoclássicas. Nesse contexto, ressalta que, muitas vezes, tais elementos são denominados de forma mais genérica, a saber: ‘formativos’, ou até mesmo de modo mais restrito, como ‘formas combinatórias’.

Lüdeling (2006), ao descrever os elementos neoclássicos, observa as relações estabelecidas entre eles e outros elementos morfológicos. Portanto, a autora argumenta que, mesmo que haja determinadas especificidades nas diferentes línguas, de modo geral, essas relações revelam algumas características em comum, como: (i) os radicais presos combinam-se entre si, como em *telephone*; (ii) juntam-se a afixos neoclássicos como em *morphologist*; (iii) unem-se a elementos do vernáculo, como em *agrobusiness*. Neste viés, Lüdeling (2006) discorre sobre os elementos neoclássicos que se combinam com formas nativas e, segundo a autora, essas formações podem servir ao intuito de diferenciar os processos de formação neoclássica da composição vernacular.

Segundo Bauer (1998), os compostos neoclássicos não são como os compostos comuns do inglês, pois, segundo ele, os neoclássicos apresentam a característica de possuírem um elemento de ligação (vogais -o- ou -i-), diferentemente dos demais casos de composição, que não possuem esse elemento, a exemplo de *houseboat* e *office desk*. Ademais, o autor pontua que, assim como se atesta nos vocábulos *eurocrat*, *gastronomy*, e *technophobe*, os compostos neoclássicos utilizam radicais de línguas clássicas, mas geram novas palavras em inglês.

Embora Bauer (1998) elenque características da composição neoclássica, o autor conclui que há palavras que não se enquadram nesses mecanismos de formação. Segundo o autor, isso ocorre, pois, como afixos e palavras podem adjungir-se aos elementos

neoclássicos, isso acaba gerando uma dificuldade em relação à classificação do processo de formação que os constitui. Nesse contexto, Bauer (1998) discute que os compostos neoclássicos podem associar-se a diferentes elementos morfológicos, assim como também é defendido por Lüdeling (2006). Para ilustrar essa possibilidade, Bauer (1998) apresenta exemplos como *gynocidal* e *transgenic*. Na primeira, é possível notar a combinação com uma sufixação X-al e, na segunda, nota-se a combinação do prefixo inglês com origem no latim *trans-* com a forma combinatória *-gen-* e o sufixo *-ic*.

Assim, Bauer (1998) chega à conclusão de que a CN, de fato, não é uma categoria tão bem definida. Todavia, o autor atesta a importância de se reconhecer a composição neoclássica como um processo de construção lexical, já que um grande número de vocábulos segue um mesmo padrão de formação, o que configura ser este um processo frequente na formação de novos itens lexicais.

Com o objetivo de se definir uma classe mais sólida para os elementos neoclássicos, é possível lançar mão de algumas outras características elencadas por Petropoulou & Ten Hacken (2002). De forma contrastiva entre as características dos radicais e afixos, os autores em questão defendem que os elementos neoclássicos: (i) possuem significado próprio, baseado no significado encontrado no latim e/ou no grego; (ii) podem aparecer tanto do lado esquerdo, quanto do lado direito de uma formação complexa; (iii) em inglês, são selecionados por sufixos específicos, como *-y*, *-ic*, *-ous*, *-ist*, *-ism*, *-itis*, *-ia*, entre outros e, (iv) comumente, não se combinam com elementos nativos.¹⁰

Com base na revisão de literatura feita até então, é notório que, de fato, os compostos neoclássicos não se constituem como elementos de uma classe e de um processo morfológico tão bem definidos nas pesquisas de diversos autores que se debruçam a estudar morfologia. Dessa forma, devido à variabilidade existente na descrição da CN, muitos autores (LÜDELING, 2006; AMIOT; DAL, 2005; PETROPOULOU; TEN HACKEN, 2002; GONÇALVES, 2011a) passaram a analisar, de modo específico, elementos neoclássicos nas línguas em estudo, uma vez que, mesmo vindo de uma origem em comum (grego ou latim), tais elementos podem apresentar propriedades distintas.

2.1.2 CN no português brasileiro

¹⁰ Pela discussão já feita anteriormente, pode-se dizer que a afirmação feita em (iv) não procede.

No português brasileiro, também é possível salientar relevantes contribuições sobre esse processo de formação de palavras. A exposição realizada nesta seção é importante para construirmos a seguinte ideia apresentada ao final deste capítulo: tanto a recomposição (RECOM) quanto a confixação (CON), processos descritos e analisados nesta Tese, são, no nosso entendimento, especificidades da composição neoclássica. Com isso, por meio da revisão da literatura científica sobre este assunto, é possível estabelecer um panorama para, em seguida, aprofundar a discussão da RECOM e da CON com ênfase no ensino de morfologia no PB.

Caetano (2010) faz uma revisão sobre o que é defendido em relação à CN por alguns autores e salienta que, para a tradição, os elementos neoclássicos são pertencentes aos processos da chamada composição prototípica. Entretanto, a autora relativiza tal postura canônica, uma vez que, nas gramáticas, é verificável uma grande diferença no que diz respeito à caracterização e à descrição de tais processos. A fim de exemplificação dessa questão, Caetano (2010) ressalta o fator posicional dos elementos, já que alguns deles podem aparecer apenas na borda esquerda da palavra (*‘biotecnologia’*), outros somente na borda direita (*‘francófono’*) e, às vezes, há formativos que conseguem ocupar as duas posições em construções distintas (*‘antropófago’* e *‘filantropo’*)¹¹. Além do fator posicional, Caetano (2010) refere-se a fatores de outro caráter, a saber: (a) a natureza dos elementos neoclássicos e (b) a função que esses elementos desempenham nas palavras de que participam (determinantes ou determinados), características essas que ora podem aproximar ou distanciar tais elementos da composição tradicional.

Nessa perspectiva, a autora aborda algumas características como sugestão a fim de descrever os elementos neoclássicos, como: (i) são caracterizados como elementos eruditos; (ii) tais elementos apresentam conteúdo lexical significativo; (iii) não possuem autonomia sintática; (iv) podem adjungir-se a qualquer tipo de base; (v) tanto no domínio científico quanto no domínio da língua corrente encontramos formação de palavras complexas; (vi) não possuem posição fixa, bem como podem combinar entre si e (vii) não são o mesmo tipo de unidade que figura numa palavra composta em português, entendendo que a verdadeira composição envolve palavras (cf. BAUER, 1998). A autora, ao listar tais características, conclui que a CN estaria “a meio do caminho” entre os processos da composição e da derivação.

¹¹ Muitos elementos da CN não apresentam mobilidade posicional. No quadro 03, apresentamos alguns desses exemplos encontrados em Gonçalves (2016).

Gonçalves (2011b), ao analisar os radicais eruditos, elementos assim chamados em seu artigo sobre composição neoclássica, lança mão de algumas características que os compõem. Tais características revelam que esses elementos podem ser, de fato, parecidos e difusos entre si ao mesmo tempo.

Nessa linha de pensamento, o autor defende que os compostos neoclássicos não podem ser considerados como meros internacionalismos¹², uma vez que muitos desses elementos acabam se afastando da esfera técnico-científica e passam a ser utilizados em formações do cotidiano dos falantes com itens vernaculares. Com isso, Gonçalves (2011b) apresenta exemplos, tais quais:

(03) beijólogo, fumódromo, desconfiômetro, cinemólatra.

Ao analisar a CN, Gonçalves (2011b) ainda discute sobre a possibilidade de um elemento neoclássico ter ou não livre-curso na língua que os toma como constituintes do seu vocabulário. Nesse contexto, diferentemente do que atestam Caetano (2010) e Bauer (1998), Gonçalves (2011b) propõe exemplos como ‘mania’ e ‘metro’, que podem funcionar como unidades livres no português contemporâneo. Além desses, ao apresentar outro exemplo como “meu filho passou para odonto”, Gonçalves (2011b) atesta que, por meio do processo chamado truncamento¹³, é possível haver realização sintática de alguns desses elementos na língua tomadora.

Além do processo do truncamento, Gonçalves (2011b) cita a possibilidade de alguns elementos que compõem a CN poderem, ainda, estar relacionados à recomposição. Segundo o autor, o processo da recomposição é aquele que utiliza elementos do grego e do latim que tiveram a sua semântica especializada, ou seja, que tiveram seus sentidos ressemantizados, saindo, assim, da esfera técnico-científica. Um exemplo para ilustrar a recomposição pode ser o elemento *foto-* (luz) que, em palavras como ‘fotografia’, remete ao sentido original clássico; já em outras palavras, como em ‘fotonovela’ e ‘fotomontagem’, o elemento evoca a própria palavra ‘fotografia’, ou seja, houve atualização do sentido de *foto-*.

¹² Segundo Ralli (2010, p. 3), internacionalismo é um termo usado como “descrição pragmática de palavras morfofonologicamente semelhantes em diferentes línguas, que, formadas com elemento do grego e do latim, expressam o mesmo conceito”.

¹³ Segundo Gonçalves (2019, p. 149), truncamento “é o processo em que a relação entre uma palavra derivada e sua base é expressa pela falta de material fonético na palavra derivada”. Para Basílio (1987, p. 66), palavras truncadas têm a função de adequar a ideia contida no item lexical “às necessidades de utilização daquela ideia – ou daquele item – para a formação de um tipo específico de enunciado”.

Diante dessa análise, Gonçalves (2011b) conclui, de fato, que as novas formações que fazem uso dos elementos oriundos do grego e do latim se afastam da composição lexical (de base livre), bem como dos compostos neoclássicos mais tradicionais (que são ligados às linguagens eruditas e de especialidades).

Nesse cenário, a nossa proposta se coaduna com o que é defendido por Higinio da Silva e Gonçalves (2017) a respeito do *continuum* composição-derivação, já que, nesta Tese, analisamos os três processos focalizados pelos autores: a composição neoclássica, a recomposição e a confixação, muito embora entendamos a RECOM e CON como subprocessos da CN. Os autores, com base na literatura especializada na área (BAUER, 1998; LÜDELING, 2006; RALLI, 2008a, PETROPOULOU, 2009; GONÇALVES, 2011b) reconhecem que o estatuto dos radicais neoclássicos é um tanto controverso e, por isso, elencam algumas características que reforçam tais pontos de convergência entre os compostos neoclássicos, a saber:

(1) a dificuldade em definir um estatuto para os constituintes das construções neoclássicas, em função de englobarem elementos etimologicamente comuns, mas que, na atual sincronia das línguas já mencionadas, têm características gramaticais distintas umas das outras; (2) o reconhecimento das diferenças estruturais entre as composições vernaculares e as composições neoclássicas, que possuem, a depender da língua, maior ou menor semelhança; (3) essas formações podem combinar-se a elementos nativos; (4) estão passíveis de encurtamento e de resignificação; e (5) possuem uma vogal intermediária. (HIGINIO DA SILVA & GONÇALVES, 2017, p. 2028-2029).

Higinio da Silva e Gonçalves (2017) analisam diferentes construções constituídas por formativos neoclássicos no português com o intuito de identificar semelhanças e uma possível rede associativa entre elas. É diante desse contexto que o nosso trabalho reforça a ideia do *continuum* por eles apresentada, mesmo que não aprofundemos nessa discussão. O não aprofundamento é estratégico, visto que, focalizamos a interface morfologia e ensino. Assim, ancoramo-nos em algumas das características que permitem associar tais processos morfológicos, especificamente a característica de que, nos processos analisados, são utilizadas partículas oriundas do grego e do latim. O recorte não descarta o posicionamento da RECOM mais próximo ao polo derivacional, como propõem os autores, pois, de fato, há muitas convergências entre prefixos e prefixoides, reconhecidas pela própria tradição gramatical. No âmbito da CN, sem dúvida alguma, há um *continuum* entre as formações: desde as mais prototípicas (aquelas com dois elementos clássicos, a exemplo de ‘xenófobo’) às que se

assemelham bastante da composição com base livre, como aquelas que exploram siglas ('TVagro' vs. 'agroTV') e anglicismos ('agroboy').

A partir disso, então, propomos uma análise da relação da composição neoclássica com o que entendemos como subprocessos de formação de palavras, a recomposição e a confixação, para, então, propor o ensino de tais processos no Ensino Básico - especificamente no Ensino Médio. Antes, porém, convém descrever o que vem sendo dito sobre a recomposição e sobre a confixação em trabalhos mais recentes, o que é feito nas próximas seções.

2.2 Recomposição

De acordo com Gonçalves (2016, p. 94), a recomposição se configura quando “parte de uma palavra complexa é encurtada e adquire novo significado especializado ao se adjungir sistematicamente a formas com livre-curso na língua”. Ainda segundo Gonçalves (2019, p. 143), a recomposição é um processo que “faz uso de elementos (radicais gregos e latinos) que se especializaram semanticamente e saíram da esfera técnica, experimentando novos usos”. Nesse viés, o autor defende que as formações recompostas caracterizam o que pode ser denominado de compactação (zipagem): um radical neoclássico adquire, “numa relação de metonímia formal, o significado do composto de que era constituinte e atualiza esse conteúdo especializado na combinação com novas palavras” (GONÇALVES, 2011b, p. 19). Em outras palavras, a recomposição faz uso de radicais gregos e latinos que se especializam semanticamente e adquirem novos usos. Assim, entende-se que, etimologicamente, havia uma palavra complexa a qual, no processo de recomposição, é encurtada e acaba veiculando um novo sentido quando se junta às formas com livre-curso na língua (GONÇALVES, 2016, p. 94).

Com o intuito de exemplificar tal processo, pode-se lançar mão de alguns exemplos apresentados em Gonçalves (2016, p. 93-95), a saber: *petro-*, *eco-*, entre outros. Ao ver tais partículas, pode-se associá-las, inconscientemente, a uma linguagem mais técnica e erudita. No entanto, alguns exemplos com essas partículas acabam se afastando dos chamados eruditismos; é o que pode ser visto em exemplos como ‘petrodólar’ e ‘ecoturismo’ (GONÇALVES, 2016, p. 94). Tomando esses exemplos como base, Gonçalves (2016), mesmo reconhecendo tais partículas como afixoides¹⁴ (formativos que se situam entre a classe

¹⁴ Sobre a nomenclatura afixoide, podemos citar a perspectiva de Duarte (1999, 2009), que o considera como um elemento encurtado o qual retoma metonimicamente a palavra de origem, e a de Sandmann (1989, 1992), que

dos radicais e a classe dos afixos), afirma que apresentam comportamento muito similar à categoria dos afixos.

Desse modo, ao se analisarem os exemplos citados por Gonçalves (2016), nota-se que apresentam significados diferentes do etimológico. Em outros termos, *petro-* e *eco-* etimologicamente representam, respectivamente, as noções de “pedra” e “casa”. Contudo, nos exemplos apresentados, tais formativos atualizam as noções de “petróleo” e “ecologia”. Portanto, conclui-se que, na recomposição, verificam-se partículas (afixoides) gregas ou latinas, que, etimologicamente, apresentam um sentido diferente da palavra recomposta. Em outros termos, etimologicamente, havia uma palavra complexa que, no processo de recomposição, foi encurtada e passou a veicular um novo sentido quando se juntou a formas com livre-curso na língua (GONÇALVES, 2016, p. 94).

Com intuito de elucidar ainda mais o processo da recomposição, assim como os formativos que o compõem, é possível citar alguns dos principais afixoides elencados por Gonçalves (2016, p. 95), com o propósito de mostrar o uso dessas partículas no português contemporâneo. A lista apresentada pelo autor não é, de forma alguma, exaustiva, mas é possível ver, por meio das palavras listadas, os significados que se manifestam nas novas formações.

Quadro 02: Relação dos principais afixoides em uso no português contemporâneo

Afixoide	Exemplos	Palavra-modelo	Significado nas novas formações
<i>aero-</i>	<i>aero-Lula; aeromodelismo</i>	aeronave	avião
<i>auto-</i>	<i>autopeças; autoescola</i>	automóvel	carro
<i>foto-</i>	<i>fotomontagem; fotoestúdio</i>	fotografia	fotografia
<i>tele-</i>	<i>telepizza; telessexo</i>	telefone; televisão	a distância
<i>-teca</i>	<i>maridoteca; esmalteca</i>	biblioteca	lugar em que se reúnem

Por meio da observação dos dados apresentados pelo autor, é possível notar, portanto, que há, de fato, uma especialização de significado nas novas formações. Com isso, o falante tem à disposição novas formações com partículas do grego e latim que se afastam, entretanto, da ideia de tecnicismo ou eruditismo previsto para tais formativos.

defende ser um elemento ressemantizado, não necessariamente recortado, que pode vir a ser um afixoide, quando conviver com outra palavra na língua.

Por se tratar de um processo de formação que lança mão de elementos do grego e do latim, consideramos, nesta Tese, a recomposição como uma especificidade da composição neoclássica. Nesse contexto, é importante ressaltar a fronteira existente entre a recomposição e a composição neoclássica, pois, muitas vezes, essa diferença pode não ser tão evidente. Em outras palavras, é importante evidenciar o que, de fato, faz com que a recomposição não seja meramente reconhecida como um processo que se iguala à categoria da composição neoclássica, já que ambas utilizam, em suas formações, os radicais neoclássicos.

Assim, Gonçalves (2016, p. 96) elucida uma questão básica que pode ajudar na diferenciação dos processos referidos: o que se deve levar em consideração nessa fronteira é o critério semântico. Logo, haverá recomposição se o formativo em questão apresentar novo significado (diferente do etimológico). Caso contrário, ou seja, se o significado etimológico se mantiver, será um exemplo estritamente de composição neoclássica.

Na esteira da discussão sobre recomposição, Gonçalves (2016, p. 97) atesta o fato de esse processo de formação lexical ser um processo independente, uma vez que

afixoides ostentam propriedades de radical e afixo, não se nivelando, no entanto, com nenhuma dessas categorias, já que apresentam características próprias, que legitimam o reconhecimento de uma classe distinta de formativos e, consequentemente, de um diferente processo de formação de palavras: a recomposição. (GONÇALVES, 2016, p.97).

Portanto, a fim de descrever as características dos afixoides, podemos citar que são formativos que apresentam: produtividade, possuem significado referencial, criam palavras na esfera técnico-científica, mas também na língua corrente e podem aparecer como elementos de livre-curso na língua, ou seja, não são, necessariamente, elementos de base presa.

2.3 Confixação

A confixação constitui um processo de formação de palavras que se configura como uma especificidade da composição neoclássica. Entretanto, é preciso reforçar que a CON constitui processo produtivo e independente em diversas línguas, como o francês (CORBIN, 2001), o italiano (RADIMSKÝ, 2011), o inglês (RALLI, 2008a) e, até mesmo, o português (GONÇALVES, 2011b).

Neste trabalho, consideramos a CON como especificidade da CN, e na confixação a principal característica é a flexibilização posicional de seus constituintes. Em outras palavras,

na CON, temos como unidade um elemento erudito sem lugar predeterminado na estrutura da palavra.

Na tradição francesa, Martinet (1979) define os confixos como “elementos que gradualmente adquirem características de afixo, mas, em decorrência da oscilação posicional, formam uma categoria à parte” (p. 143). Ainda, Martinet (1979) refere-se à CON como composição culta.

No italiano, Radimský (2011) mostra que a linguística apresenta diversos nomes para o que chamamos aqui de CON. O autor cita que é possível encontrar nomenclaturas como composição com elemento preso, composição neoclássica, composição com elementos greco-latinos, composição com prefixoide e sufixoide etc.

Radimský (2011) também utiliza o termo confixação, pois, segundo Navrátil (2014), ele assim o faz para não ter de decidir se o processo constitui caso de derivação ou de composição. No entanto, ainda segundo Radimský (2011), é possível salientar que a CON possui, em grande parte, propriedades da composição, embora não seja totalmente nivelada a esse mecanismo.

Nesse viés, Radimský (2011) ainda destaca a característica de a confixação ser correlacionada à terminologia e ao tecnicismo, dado que, baseado na nomenclatura italiana *composizione con elementi scientifici* (composição com elementos científicos), realmente existe a necessidade de dar nomes a novas entidades, instrumentos, áreas de estudos, bem como outros contextos e situações que geram a necessidade de nomeação de novas designações técnico-científicas ou filosófico-literárias.

Diante da nomenclatura confixação, também usada por Radimský na literatura italiana e embasada por Martinet (1979) na literatura francesa, ambos explicam a confixação como um processo morfológico que se utiliza de confixos, os quais são elementos constituintes da palavra confixada. A palavra confixada, à vista disso, é a representação do produto final, na mesma linha dos termos sufixação, prefixação e circunfixação.

De modo geral, o confixo é um formativo sem lugar pré-estabelecido na estrutura da palavra e, por esse motivo, forma novas unidades lexicais tanto constituindo a borda esquerda da palavra (‘filologia’, “estudo científico do desenvolvimento de uma língua ou de famílias de línguas, baseado em documentos escritos nessas línguas”) quanto na borda direita da palavra (‘anglófilo’, “que ou o que tem preferência, afinidade, amor pela Inglaterra, pelo seu povo e por sua cultura”). Ao observarmos os dados citados, é possível perceber que o confixo,

formativo em descrição, participa de formações complexas bastante diferentes do ponto de vista morfofonológico e atualiza diferentes significados a depender de sua posição estrutural.

Gonçalves (2016) apresenta alguns exemplos de elementos neoclássicos que figuram apenas em uma margem da palavra. Dispomos os exemplos no quadro 03 abaixo:

Quadro 03: Alguns elementos com posição predeterminada em bordas de palavras

Borda esquerda da palavra	Borda direita da palavra
homo-, bio-, eco-, tele-, hetero-	-cídio, -voro, -latra, -pata, -fobo, -crata

Fonte: Elaboração própria

Contudo, quando se leem algumas gramáticas tradicionais, nas mais conhecidas, é possível encontrar muitos exemplos de formativos que apresentam a característica da mobilidade posicional, ou seja, podem figurar em ambas as margens dos compostos chamados “eruditos” (CUNHA; CINTRA, 1985).

Diferentemente da forma genérica que é feita em algumas gramáticas, neste trabalho, propomos que, apesar da oscilação posicional ser a característica mais marcante de um confixo, há outras características que podem ser citadas a respeito desse elemento. Radimský (2004) elenca tais características da classe dos confixos, a saber:

- (i) apresentam produtividade relativa: de forma geral, para Bauer (2004, p. 20) e alguns outros autores (cf. CORBIN, 2000), três são os pré-requisitos necessários para a produtividade de um processo morfológico: frequência, coerência semântica e a capacidade de gerar novas formas. Um fato relevante e referente à produtividade apresentado por Peytard (1964, p. 88) é que, mesmo um falante nativo que não tenha sido instruído, é capaz de identificar e entender palavras com confixos. Sendo assim, esse fato tende a confirmar a possibilidade de analisabilidade desse constituinte;
- (ii) possuem significado referencial, “não relacional, o que os distingue de um afixo” (RADIMSKÝ, 2004, p. 152), ou seja, têm semântica referencial (CORBIN, 2000);
- (iii) criam construções de origem científica/tecnicista cujos elementos seguem a ordem determinante-determinado (DT-DM), num claro padrão de cabeça à direita; e
- (iv) podem aparecer como elementos autônomos sob certas condições, ou seja, podem sofrer o processo de truncamento, mecanismo por meio do qual, como definido no Capítulo 2, parte de

uma palavra é utilizada em referência ao todo de onde se desprende (GONÇALVES, 2019). Em outras palavras, caracterizam-se como elementos que podem aparecer como formas livres na língua.

Assim como defendido com a recomposição, defendemos que a confixação também é considerada como uma especificidade da composição neoclássica, uma vez que lança mão de elementos do grego e do latim em suas formações. Além dessa característica, a confixação também apresenta outros aspectos defendidos por Caetano (2010) a respeito da composição neoclássica no Português Brasileiro, a saber: são caracterizados como elementos eruditos, são elementos que apresentam conteúdo lexical significativo, tanto no domínio científico quanto no domínio da língua corrente encontramos formação de palavras complexas e não são o mesmo tipo de unidade que figura em uma palavra composta em português, entendendo que a verdadeira composição envolve palavras. Diante dessa combinação de características, é possível dizer que a confixação pode ser considerada um subprocesso da composição neoclássica, com a marcante característica da oscilação posicional.

No capítulo seguinte, faremos um breve levantamento de como algumas gramáticas tradicionais¹⁵ e alguns livros didáticos¹⁶ abordam os formativos que participam da RECOM e CON dentro da composição neoclássica.

¹⁵ Os elementos morfológicos foram pesquisados nas seguintes gramáticas: Cunha e Cintra (1985; 2008); Bechara (2009) e Rocha Lima (2006).

¹⁶ As seções de ensino de morfologia foram analisadas nos seguintes livros didáticos: *Português: Linguagens* da Editora Atual (1994); *Português: contexto, interlocução e sentido* da Editora Moderna (2008); *Português - língua e cultura* da Editora Base (2013); *Se Liga nas Linguagens* da Editora Moderna (2020), *Ver o mundo: Projetos Integradores* da Editora FTD (2020); *Jovem Protagonista: Projetos Integradores* da Editora SM (2020).

3 UMA BREVE ANÁLISE DE COMPÊNDIOS

A análise das gramáticas tradicionais torna-se imprescindível nesta proposta de trabalho, uma vez que a maioria dos livros didáticos se baseia nesse tipo de compêndio para a descrição dos processos morfológicos ensinados nas aulas de língua portuguesa. Nesse contexto, inicialmente, realizamos o levantamento de três gramáticas para, depois, fazer um levantamento de seis livros didáticos, com o intuito de observar como os formativos neoclássicos envolvidos nos processos da RECOM e CON são analisados nesses compêndios.

3.1 Gramáticas tradicionais

As gramáticas selecionadas para análise foram as obras de Cunha e Cintra (1985, 2008), Bechara (2009) e Rocha Lima (2006). Sobre a RECOM, Cunha e Cintra (1985) a definem na seção de compostos eruditos. Os autores apresentam a seguinte descrição para tais compostos eruditos: “A nomenclatura científica, técnica e literária é fundamentalmente constituída de palavras formadas pelo modelo da composição greco-latina, que consistia associar dois termos, o primeiro dos quais servia de determinante do segundo” (p. 122). Após tal definição, apresentam tabelas dos principais radicais latinos e gregos, distribuindo-os em dois grupos, a depender da posição que ocupam no composto. Dentre os exemplos de radicais citados pelos autores estão *bi-*, *-cida*, *antropo-* e *-grafia*, sendo os dois primeiros radicais latinos e os dois últimos radicais gregos. Obviamente, podemos questionar o estatuto de *bi-* como radical e muitos autores já o tratam como prefixo, a exemplo de Sandmann (1989) e Gonçalves (2016).

É após essas tabelas de radicais gregos e latinos que Cunha e Cintra (2008) apresentam o processo da recomposição. Antes da definição do processo na seção intitulada recomposição, porém, apresentam “Pseudoprefixos¹⁷” como subtítulo e oferecem a seguinte explicação:

Certos radicais latinos e gregos adquiriram sentido especial nas línguas modernas. Assim, *auto-* (do grego *autós* = próprio, de si mesmo), que ainda se emprega com o

¹⁷ Segundo os autores, “estes radicais que assumem o sentido global dos vocábulos de que antes eram elementos componentes denominam-se pseudoprefixos ou prefixoides. Os pseudoprefixos caracterizam-se: a) por apresentarem um acentuado grau de independência; b) por possuírem ‘uma significação mais ou menos delimitada e presente à consciência dos falantes, de tal modo que o significado do todo a que pertencem se aproxima de um conceito complexo, e portanto de um sintagma’; c) por terem, de um modo geral, menor rendimento do que os prefixos propriamente ditos” (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 128).

valor originário em numerosos compostos (por exemplo: *autodidata* = que estudou por si mesmo; *autógrafo* = escrito do próprio autor), passou, com a vulgarização de *auto*, forma abreviada de *automóvel* (=veículo movido por si mesmo), a ter este significado em uma série de novos compostos: *autoestrada*, *autódromo*, etc. Também o radical *electro-* (do grego *eléctron* = âmbar), pela propriedade que apresenta o âmbar de atrair os corpos leves, veio a aplicar-se a tudo o que se relaciona com a “eletricidade”: *eletrodinâmica*, *electroscópio*, *electroterapia*, etc. (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 122)

Os autores salientam a importância de se estabelecer distinção entre os pseudoprefixos e os radicais eruditos. Segundo eles, “o critério básico para tal distinção é a deriva semântica que se evidencia quando, processada a ‘decomposição’, os elementos ingressam noutras formações com sentido diverso do etimológico” (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 128).

A partir dessa explicação de deriva semântica, os autores lançam mão da nomenclatura recomposição e reconhecem que esse termo foi denominado por André Martinet (1967 *apud* CUNHA & CINTRA, 2008, p. 128), que denomina o processo como “uma situação linguística particular que não se identifica nem com a composição propriamente dita, nem tampouco, de um modo geral, com a derivação, que supõe a combinação de exemplos de estatuto diferente”.

Nesse contexto, os autores apresentam uma lista de pseudoprefixos, ilustrada com exemplos, a saber, alguns deles:

Quadro 04: Exemplos de elementos da recomposição apresentados na gramática de Cunha e Cintra (2008)

Pseudoprefixo	Exemplos
aero-	aeroclube, aeromoça
agro-	agroindustrial, agropecuária
astro-	astronauta, astronave
auto-	autoestrada, autopeça
bio-	biociência, biodegradável
cine-	cineclube, cinerama
fono- ¹⁸	fonoestilística, fonovisão

Fonte: Cunha e Cintra (2008, p. 128-129)

¹⁸ Os autores apresentam o formativo *fono* como pseudoprefixo; no entanto, neste trabalho, consideramos esse formativo como confixo, sobretudo pela característica da mobilidade posicional.

Bechara (2009) não apresenta, em sua gramática, o processo da recomposição. A partir da noção de hibridismo¹⁹, apresenta os radicais gregos e latinos mais usados em português.

Outra questão importante a ser mencionada sobre a recomposição na gramática de Bechara (2009) é que, na explicação do processo de abreviação²⁰, o autor faz menção à *foto* ser um caso de abreviação de ‘fotografia’. Segundo ele,

A forma abreviada passa realmente a constituir uma nova palavra e, nos dicionários, tem tratamento à parte, quando sofre variação de sentido ou adquire matriz especial em relação àquela donde procede. *Fotografia* e *foto* são sinônimos porque designam a mesma coisa, embora a sinonímia não seja absoluta. *Foto*, além de ser de emprego mais corrente, ainda serve para títulos de casas do gênero, o que não se dá com o termo *fotografia*” (BECHARA, 2009, p. 371, grifos do autor).

Na gramática de Rocha Lima (2024), o processo de recomposição também não é citado. A nosso ver, o mais próximo que a gramática em questão chega ao processo da recomposição seria o que o autor chama de abreviação. Para Rocha Lima (2024), a abreviação compõe os chamados “outros tipos de formação de palavras” que, segundo ele, são tipos subsidiários de processos. Nesse contexto, o autor lança mão de exemplos como “*auto-* (por *automóvel*), *moto* (por *motocicleta*), *foto* (por *fotografia*), *ônibus* (por *auto-ônibus*), *tevé* (por *televisão*)” (ROCHA LIMA, 2024, p. 281, grifos do autor).

Em relação à CON, as gramáticas reconhecem que há formativos que apresentam a possibilidade da oscilação posicional, ou seja, podem figurar em ambas as margens dos compostos chamados eruditos. É válido ressaltar que nenhuma das gramáticas tradicionais classifica tais elementos de uma forma mais específica; categorizam, portanto, de uma forma geral, chamando-os, por exemplo, de elementos eruditos, radicais greco-latinos etc. A seguir, apresentamos alguns exemplos, do que chamamos de confixo, nas referidas gramáticas:

¹⁹ Segundo Bechara (2009, p. 372, grifos do autor), “chama-se hibridismo à formação de palavras com elementos de idiomas diferentes. São mais comuns os hibridismos constituídos da combinação de elemento grego com outro latino ou românico: *sociologia* (latino e grego), *autossugestão* (grego e português), *televisão* (grego e português), *burocracia* (francês *bureau* e grego), *automóvel* (grego e português), *decímetro* (latino e grego)”.

²⁰ “A abreviação consiste no emprego de uma parte da palavra pelo todo. É comum não só no falar coloquial, mas ainda na linguagem cuidada, por brevidade de expressão: *extra* por *extraordinário* ou *extrafino*.” (BECHARA, 2009, p. 371).

Quadro 05: Exemplos de elementos com mobilidade posicional na gramática de Cunha e Cintra (1985)

Radicais	Exemplos de 1ª e 2ª posições
antropo	antropófago e filantropo
crono	cronologia e isócrono
dá(c)tilo	da(c)tilografia e pterodáctilo
lito	litografia e aerólito

Fonte: Elaboração própria

Quadro 06: Exemplos de elementos com mobilidade posicional na gramática de Bechara (2009)

Radicais	Exemplos de 1ª e 2ª posições
arítmos	aritmética e logaritmo
demos	democracia e epidemia
derma	dermatologista e epiderme
patos	patologia e simpatia
teos	teocracia e politeísmo

Fonte: Elaboração própria

Quadro 07: Exemplos de elementos com mobilidade posicional na gramática de Rocha Lima (2006)

Radicais	Exemplos de 1ª e 2ª posições
anthos	antologia e perianto
phagêin	fagocitose e antropofagia
grápho	grafologia e télégrafo
gamos	gamopétalo e poligamia
thermos	termômetro e isotérmico

Fonte: Elaboração própria

Como percorrido anteriormente, as gramáticas abordam os elementos reconhecidos por elas como eruditos e, às vezes, como participantes de diferentes processos de formação de

palavras, mas não propõem uma classificação mais apurada de tais elementos. No entanto, ao olharmos para a literatura científica, é possível encontrarmos classificações muito diferenciadas e completas, como vimos no capítulo 2. Com base nesse olhar comparativo, nasce a demanda de desenvolver uma proposta para o ensino. Antes, porém, olhamos para como alguns livros didáticos abordam os elementos neoclássicos em suas seções de morfologia.

3.2 Livros didáticos

Partindo do entendimento de que muitos livros didáticos tomam como base as gramáticas tradicionais ao desenvolverem os conteúdos abordados neles, analisamos, nesta Tese, alguns dos livros didáticos adotados no último PNLD (2021), a saber: *Se Liga nas Linguagens*, da Editora Moderna (2020), *Ver o mundo: Projetos Integradores*, da Editora FTD (2020), *Jovem Protagonista: Projetos Integradores*, da Editora SM (2020); mas também olhamos para os livros de Cereja e Magalhães (1994), Abaurre, Abaurre e Pontara (2008)^{21 22} e Faraco (2013)²³.

Na obra *Se Liga nas Linguagens* (2020), é possível encontrar o capítulo vinte como aquele que é destinado ao estudo dos morfemas e processos de formação de palavras. Os autores colocam os seguintes tópicos como “percurso do capítulo” (p. 194): definição de morfema, morfemas lexicais e gramaticais e processos de formação de palavras. No que diz respeito aos processos formativos, a obra faz uma contextualização como se pode ver na imagem (04) abaixo:

²¹ Essa obra de Abaurre, Abaurre e Pontara (2008) foi homologada para o Ensino Médio no PNLD 2012 (servindo para os três anos: 2012, 2013 e 2014).

²² Obras que, há décadas, vêm sendo utilizadas como referência para o ensino de língua portuguesa.

²³ Essa obra do Faraco (2013) participou do PNLD 2015.

(04)

Processos de formação de palavras

Leia esta tira do personagem Blue.



1. Existe relação entre a ideia expressa pela palavra "passatempo" e aquela expressa por "o tempo passa"? Justifique sua resposta.
2. A que as pessoas costumam se referir com a expressão "bons tempos"?
3. Qual é a definição do termo "lembrança"? Como o termo se formou?
4. Segundo o gato, qual é a condição para que "lembranças virem bons tempos"? De que maneira a imagem do gato Blue dialoga com a fala dele?

Como você viu, o gato Blue está "filosofando" sobre a vida e expressando sua intenção de aproveitar bem o presente para que, no futuro, possa se lembrar dele como "bons tempos".

A palavra "tempo", que se repete na fala do personagem, tem um único radical (**temp-**) seguido pela vogal temática **-o**. Trata-se de uma palavra simples. Já "passatempo" é composta, porque foi formada pela junção de dois radicais. A **composição** é um dos processos de formação de palavras da língua.

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020, p. 196.

Após essa contextualização, os autores lançam mão da seguinte introdução ao conteúdo:

O léxico do português — isto é, o conjunto de suas palavras — é constituído principalmente por vocábulos vindos do latim, mas também é composto de palavras de outras origens e daquelas formadas dentro da própria língua portuguesa ao longo do tempo. A formação de palavras é um processo ininterrupto (p. 196).

No trecho acima, podemos perceber que os autores reconhecem que o léxico do português é formado significativamente por palavras oriundas do latim, o que poderia, por hora, gerar uma expectativa em relação a um possível aprofundamento dessa reflexão no capítulo em questão, o que não ocorre, no entanto.

Seguindo a introdução, são apresentados, de forma breve, os seguintes processos de formação de palavras: composição, derivação, encurtamento de palavras, onomatopeia, estrangeirismos e neologismos. Nesse contexto, podemos analisar, com mais atenção, alguns

dos processos citados, pois, em alguns momentos, os autores desenvolvem, de forma muito sucinta, o conteúdo que estamos defendendo aqui como composição neoclássica.

Diante disso, ao abordar o “encurtamento de palavras”, a obra desenvolve que

Alguns processos de formação têm como base o encurtamento de palavras. Em alguns casos, um dos radicais de uma palavra composta é suprimido. É o que ocorre, por exemplo, na formação de *foto* (de *fotografia*) e *odonto* (de *odontologia*). Já em palavras como *facu* (de *faculdade*) ou *japa* (de *japonês*), a supressão ocorre em uma parte da palavra. Note que, diferentemente do que acontece com *foto*, as palavras criadas não têm um uso equivalente ao das palavras que as originaram: seu uso é comum apenas em situações informais. Além disso, acrescenta-se um valor afetivo ao conteúdo semântico da palavra que a originou (p. 198, grifos dos autores).

Nota-se que, com base no que defendemos nesta Tese, nos exemplos de ‘fotografia’²⁴ e ‘odontologia’²⁵, estamos diante de dois casos de palavras que foram formadas pela composição neoclássica, uma vez que os elementos utilizados derivam do grego. Além disso, podemos observar que ambos os casos representam formativos que podem possuir livre-curso na língua, o que, como vimos, é característico de alguns elementos neoclássicos.

Vale ressaltar também que, segundo a nossa análise, verifica-se, em ‘foto’, um caso de recomposição. Ao tratarem esse caso como um exemplo de encurtamento de palavras, sem ao menos citar a ressemantização que ocorre no elemento ‘foto’, os autores estão de acordo com a análise feita por Bechara (2009) e Rocha Lima (2024), que consideram ‘foto’ como um caso de abreviação de ‘fotografia’.

No processo denominado como estrangeirismo, a obra em análise não cita nenhum exemplo com elementos oriundos de línguas neoclássicas, mas faz uma observação que muito se aproxima da composição neoclássica que, em muitos casos, acaba sendo utilizada para nomear termos técnico-científicos. Assim, os autores reconhecem que, no estrangeirismo, muitos termos “têm uso setorizado, sendo comuns apenas em um campo (...)” (p. 199).

Na página 201 da obra em questão, um pequeno quadro é apresentado no canto inferior direito com a definição do processo chamado hibridismo. Os autores o apresentam da seguinte forma:

²⁴ “Do grego *phosgraphēin*, que significa literalmente ‘marcar a luz’, ‘registrar a luz’ ou ‘desenhar na luz’. A palavra grega é formada a partir da junção de dois elementos: *phos* ou *photo*, que significa ‘luz’, e *graphein*, que quer dizer ‘marcar’, ‘desenhar’ ou ‘registrar’.” Disponível em: <<https://www.dicionarietimologico.com.br/fotografia/>>. Acesso em 17/06/2025.

²⁵ “Do grego *Odous*, dente e *Logos*, estudo.” Disponível em: <<https://www.dicionarietimologico.com.br/odontologia/>>. Acesso em 17/06/2025.

Várias palavras do português são formadas por morfemas de línguas diferentes. Esse processo é chamado **hibridismo**. Veja alguns exemplos: *goiab-eira* (tupi e português); *auto-móvel* (grego e latim); *buro-cracia* (francês e grego); *blog-(u)eiro* (inglês e português) (p. 201, grifo dos autores).

Mais uma vez, com base no trecho apresentado acima, nota-se a presença do vocábulo ‘automóvel’ que, a nosso ver, é formado pela composição neoclássica e, além disso, é uma palavra que acabou impulsionando o elemento ‘auto-’ participante da recomposição no português.

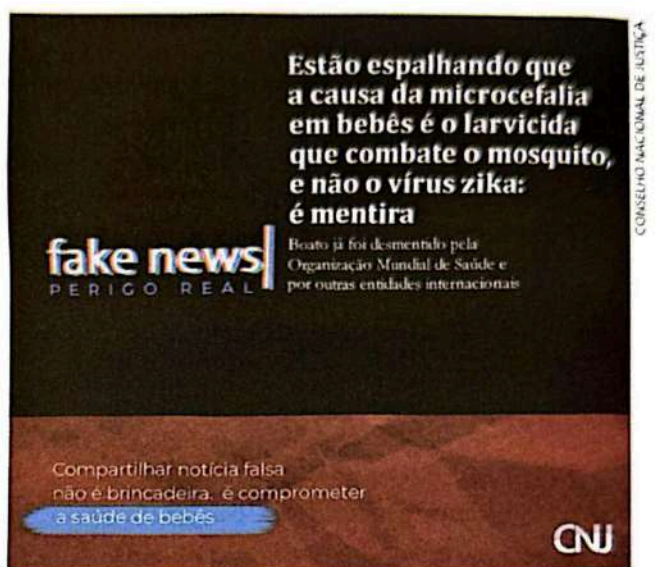
Nos exercícios que seguem a explicação sobre os processos de formação de palavras, a questão três apresenta o vocábulo ‘microcefalia’²⁶. No exercício em questão, como apresentado em (05) abaixo, o texto-base apresenta outras palavras oriundas de outros processos de formação de palavras, o que faz com que a abordagem seja focalizada nestes outros processos e, com isso, a formação da palavra ‘microcefalia’ não é observada.

²⁶ Do grego Mikros, pequeno e Kephale, cabeça. Disponível em: <<https://www.dicionariotimologico.com.br/busca/?q=microcefalia>>. Acesso em 17/06/2025.

(05)

3. Veja, agora, um *card* distribuído pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Disponível em: <<https://www.facebook.com/cnj.official/photos/a.191159914290110/2863681633704578/?type=3>>.
Acesso em: 4 fev. 2020



- O objetivo desse *card* é desmentir um boato acerca da microcefalia. O que a caracteriza? Qual era o conteúdo do boato e qual é a informação correta?
- Observando a formação da palavra composta *larvicida*, apresente os substantivos que identificam aquilo que mata ratos, bactérias e insetos.
- “CNJ” é uma sigla. Que outro conjunto de palavras do texto poderia ser apresentado como sigla? Indique uma possível razão para o produtor do texto ter evitado seu uso.
- Análise a construção de “Fake news. Perigo real”.
- Releia: “Estão espalhando que a causa da microcefalia em bebês é o larvicida que combate o mosquito, e não o vírus zika: é mentira”. Qual alteração de sentido ocorreria se a vírgula fosse excluída?
- Descreva, agora, os recursos não verbais do anúncio e explique os efeitos produzidos.

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020, p. 202.

Diante dos comentários tecidos sobre a maneira a qual a obra *Se Liga nas Linguagens* aborda os processos de formação de palavras, vemos que a composição neoclássica é abordada de forma muito periférica e sem sistematização. Além disso, não há exercícios que reflitam o sentido e a forma (estrutura) de compostos neoclássicos.

A obra *Ver o mundo*, da Editora FTD (2020), trabalha com a proposta de projetos integradores que, segundo os autores,

têm como objetivo a realização de trabalhos, desenvolvidos em etapas, que integrem as Linguagens e suas Tecnologias e que explorem diversas situações de interesse social, como aquelas que tratam de comunicação e da vivência nos espaços, do multiculturalismo, da relação que você estabelece com as tecnologias digitais, entre outras. (p. 3)

Ademais, os autores, explicando sobre os projetos integradores, defendem que, a partir deles, o aluno pode atuar “como protagonista de seu próprio aprendizado, reconhecendo-se como agente transformador do contexto em que está inserido” (p. 4). Afirmam, além disso, que esperam que

os estudos impulsionados por este livro deem mais sentido às suas atividades escolares. Para isso, além da mobilização dos conteúdos disciplinares integrados na área e das competências e habilidades da BNCC, cada projeto foi estruturado com base em um dos seguintes temas integradores: STEAM (sigla em inglês para Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática), Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação e Mediação de Conflitos (p. 4).

Em outras palavras, diante da proposta dessa edição em análise, é possível perceber que não há a abordagem de tópicos gramaticais e metalinguagem, especificamente dos assuntos referentes à formação de palavras, ao longo dos capítulos do livro. Abaixo, apresentamos as imagens (06) e (07) que explicarão como será feito o projeto integrador sobre “Narrativas e ancestralidade”. Reproduzimos tais páginas nesta seção com o intuito de mostrar como a obra em análise estrutura o ensino da língua portuguesa, de forma alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁷ e ao Novo Ensino Médio, sem abordar, contudo, aspectos gramaticais da língua portuguesa.

²⁷ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2018, p. 7).

Ficha de estudo

TEMA INTEGRADOR
PROTAGONISMO JUVENIL

Competências e habilidades da BNCC
O texto integral da BNCC encontra-se ao final do livro.

Competências gerais
3, 7, 8 e 9

Competências específicas e habilidades

Linguagens e suas Tecnologias
EM13LGG301 (relativa à competência específica 3)
EM13LGG401 e EM13LGG402 (relativas à competência específica 4)
EM13LGG603 (relativa à competência específica 6)
EM13LGG703 (relativa à competência específica 7)

Língua Portuguesa
Todos os campos de atuação social: EM13LP01 (relativa à competência específica 2), EM13LP09 (relativa à competência específica 4), EM13LP10 (relativa à competência específica 4) e EM13LP16 (relativa às competências específicas 1 e 4)
Campo das práticas de estudo e pesquisa: EM13LP28 (relativa às competências específicas 3 e 7)
Campo artístico-literário: EM13LP46 (relativa à competência específica 6) e EM13LP47 (relativa às competências específicas 3 e 6)

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
EM13CHS101 e EM13CHS104 (relativas à competência específica 1)

Produto final
Festival de memórias

Objetivos a serem desenvolvidos no âmbito do tema integrador

- Resgatar as tradições orais de diferentes povos e culturas, a partir das quais se apresenta a oportunidade de embarcar em narrativas que permeiam tanto o campo fictício quanto o real e, desse modo, despertar a sua esfera imaginativa.
- Fomentar a prática de leitura e conhecer enredos narrados por indivíduos de diferentes gerações.
- Reunir conhecimentos adquiridos nas áreas de Língua Portuguesa e História para estimular o aprendizado por meio da interdisciplinaridade, considerando e respeitando as variantes regionais da língua e os aspectos culturais de diferentes povos.
- Consolidar o trabalho em equipe, possibilitando o intercâmbio de experiências e vivências pessoais e coletivas.
- Envolver estudantes, familiares e a comunidade local no processo de desenvolvimento do conhecimento sobre tradição oral, cultura e memória.

Justificativa da pertinência dos objetivos

Os momentos de contação de histórias, além de contribuir para a socialização, possibilitam conhecer e valorizar a memória narrativa da ancestralidade de diferentes povos, gerações e culturas.

Diante da importância dessa prática ancestral, torna-se enriquecedor resgatá-la no contexto escolar como uma forma de apresentar alguns benefícios a você, a seus familiares e à comunidade local, entre eles possibilitar a troca de experiências, promover o convívio, incentivar a formação de rodas de leitura, conhecer enredos narrados por indivíduos de diferentes épocas e lugares, explorar suas próprias histórias, além de contribuir para sua formação cidadã e despertar a esfera imaginativa dos envolvidos neste Projeto Integrador.

Na prática, o projeto visa à ampliação do repertório cultural, à autonomia da ação, ao fomento à leitura, à adesão por parte do público interno e externo e, especialmente, ao seu posicionamento protagonista na execução de todas as fases do empreendimento.

Este Projeto Integrador propõe colocar-lhe como agente de sua própria história, integrando os saberes das áreas de Língua Portuguesa e História de modo a favorecer a prática do respeito e da valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais.

Fonte: LACOMBE, 2020, p. 140.

(07)

Conhecendo os objetivos das etapas do projeto

Etapa

1

Identificar seus conhecimentos prévios sobre tradição oral e, a partir daí, promover a ampliação do aprendizado. Além disso, propõe-se valorizar esse fenômeno por seu elemento social, especialmente entre familiares, amigos e a comunidade.

Etapa

2

Nesta etapa, a proposta é aprofundar seus conhecimentos com relação à estrutura narrativa a partir de leituras variadas. Busca-se também tratar da importância cultural da tradição oral e como a contação de histórias, as rezas e as canções de um povo, grupo ou comunidade têm papel essencial na preservação de identidade de seus participantes.

Etapa

3

Apresentar a tradição oral como forma de manutenção e preservação da memória individual e de uma comunidade. Propor a reflexão sobre suas próprias memórias e incentivar a produção de narrativas a partir de uma foto representativa de um momento marcante de sua vida.

Etapa

Final

O produto final é a organização de um festival de memórias, cujo objetivo é promover a apreciação das narrativas e das demais produções feitas pela turma ao longo deste Projeto Integrador. Coletivamente, vocês irão produzir esse evento para expor à comunidade escolar as suas memórias e se apresentar como protagonistas de suas histórias.

 Hora de compartilhar

Para organizar e registrar as produções realizadas nas etapas deste Projeto Integrador, sugerimos a construção coletiva de um canal de compartilhamento. Para isso, vocês podem criar um *blog*, um canal de vídeos, uma página em rede social, um mural, um portfólio ou outras formas de comunicação com a comunidade escolar. Ao final de cada etapa deste Projeto Integrador, há orientações e sugestões do que pode ser compartilhado.



Fonte: LACOMBE, 2020, p. 141.

Segundo o site da Editora FTD²⁸,

O PNLD 2021 tem o papel de levar até a escola materiais didáticos que contribuam e viabilizem a implantação do Novo Ensino Médio. Os primeiros materiais a serem escolhidos serão as obras de Projetos Integradores e de Projeto de Vida, um formato inédito, que promove o trabalho em sala de aula alinhado com a BNCC do Ensino Médio, visando o desenvolvimento integral do aluno.

Ao observarmos a obra da Editora SM, vemos um alinhamento com o que foi exposto pela FTD acima. Segundo o site da SM²⁹,

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como objetivo avaliar e disponibilizar às escolas públicas da educação básica obras e materiais de apoio à prática educativa. O PNLD 2021 é destinado à escolha de material didático para o segmento do Ensino Médio.

Para apoiar as escolas na implementação das mudanças do Ensino Médio, essa edição do programa apresenta algumas mudanças no formato dos materiais ofertados e na organização do processo de escolha. A escolha será dividida em cinco objetos, sendo que, em 2020, educadores e gestores poderão selecionar as obras do Objeto 1 – Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida, para uso no ano letivo de 2021.

[...]

A escola poderá escolher um livro didático de Projeto Integradores para cada área do conhecimento (4 livros) e um livro de Projetos de Vida. Cada obra é apresentada em volume único e oferece 6 projetos integradores, baseados nos temas: STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática), Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação, Mediação de Conflitos, e 2 temas de escolha da editora.

Os temas trabalham as competências gerais da BNCC de maneira integrada, permitindo que o estudante desenvolva sua aprendizagem por meio dos projetos interdisciplinares.

Sendo assim, na obra *Jovem Protagonista* (Projetos integradores - Linguagens e Suas Tecnologias), da Editora SM (2020), é possível notar que não é encontrada a abordagem do ensino de gramática. Por se tratar de uma metodologia baseada em projetos³⁰, as autoras defendem na seção de apresentação que

²⁸ Disponível em: <<https://pnld.ftd.com.br/pnld-2021-entenda-tudo-o-que-muda-no-pnld/>>. Acesso em 22/06/2025.

²⁹ Disponível em: <<https://homolog.hous360.com.br/pnld-sm-2021/sobre-o-pnld/>>. Acesso em 22/06/2025.

³⁰ “A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma metodologia ativa de aprendizagem que desafia os estudantes a desenvolverem um projeto de forma colaborativa, a fim de solucionar um problema real que considerem importante. As primeiras menções à ABP no Brasil apareceram nas obras traduzidas por Anísio Teixeira, famoso educador da década de 1930. A metodologia como a conhecemos hoje foi desenvolvida ao longo dos anos por vários autores, mas as ideias pioneiras foram do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey.” Disponível em:

<<https://educacional.com.br/praticas-pedagogicas/aprendizagem-baseada-em-projetos/>>. Acesso em 22/06/2025.

o trabalho com projetos favorecerá a identificação de problemas próprios de seu contexto escolar, ou mesmo do entorno da escola, de sua comunidade ou da região onde mora, para que você possa participar da elaboração de planos de ação e de propostas de solução para tais problemas, opondo-se à ideia de que as respostas que vêm da escola são preconcebidas e desconectadas da realidade (p. 3).

Diante dessa realidade, podemos concluir que, ao analisar a obra em questão, não encontramos a abordagem gramatical dos temas referentes à morfologia, especificamente dos processos de formação de palavras.

Para se ter um olhar comparativo, podemos observar algumas obras consideradas clássicas e muito adotadas no ensino de língua portuguesa da educação básica, sobretudo no Ensino Médio, antes da BNCC e do novo Ensino Médio. As obras selecionadas para a análise da abordagem dos processos de formação de palavras nos livros didáticos são as de Cereja e Magalhães (1994), Abaurre, Abaurre e Pontara (2008) e Faraco (2013).

Cereja e Magalhães (1994), em sua obra *Português: Linguagens: literatura, gramática e redação*, discorrem sobre o conteúdo de morfologia, especificamente o de formação de palavras, em uma seção denominada como “Sistematizando a Gramática” no capítulo vinte. Os autores começam o capítulo fazendo o seguinte apontamento: “Uma sociedade permanentemente em mudança, que cria a todo instante novas necessidades e novos objetos de consumo, precisa ter também uma linguagem dinâmica, que lhe acompanhe as transformações” (p. 251). Na sequência, eles apresentam a seguinte imagem, reproduzida em (08), para contextualizar aquilo que estão defendendo:

(08)



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 1994, p. 251.

Depois da contextualização feita, os autores continuam refletindo sobre a possibilidade de o falante formar uma palavra nova para designar uma nova ideia ou um objeto novo (p. 252). Nesse viés, os autores introduzem o conceito de processos de formação de novas palavras e afirmam que os mais comuns no português são os conhecidos como derivação e composição.

Ao abordar a composição, Cereja e Magalhães (1994, p. 254) defendem que esse é um processo “resultante da união de dois ou mais radicais” e, assim, afirmam que há dois tipos desse processo formativo: a justaposição³¹ e a aglutinação.³² Na sequência, os autores definem o processo do hibridismo e o explicam da seguinte forma: “A formação de palavras — por derivação ou por composição — pela reunião de elementos provenientes de línguas diferentes denomina-se **hibridismo**” (CEREJA; MAGALHÃES, 1994, p. 255). Para exemplificar tal processo, eles apresentam alguns exemplos, a saber: automóvel (grego + português) e burocracia (francês + grego) (CEREJA; MAGALHÃES, 1994, p. 255).

É interessante notar que os autores atestam que há uma relação direta do hibridismo com a composição e a derivação. Além disso, podemos observar que o que eles chamam de hibridismo para a formação da palavra “automóvel”, nós defendemos aqui da seguinte forma: uma palavra formada pela composição neoclássica e, a partir dela, o radical *auto-* tem potencial para criar novas palavras fora da esfera erudita, atualizando, metonimicamente³³, o sentido da palavra da qual ele se desprende, configurando, assim, um caso de recomposição.

No desenvolvimento do capítulo, os autores continuam citando outros processos de formação de palavras que não estão relacionados ao objeto de estudo desta Tese, a saber: onomatopeia, redução (siglas e abreviaturas), empréstimos e gírias. Vale apontar, no entanto, que Cereja e Magalhães (1994), diferentemente de alguns livros didáticos que seguem o comportamento de alguns gramáticos, como Bechara e Rocha Lima, não apresentam elementos da composição neoclássica na explicação dos processos de redução e abreviação (como o caso de “foto” para “fotografia” que, em outras obras, é citado como um caso de redução).

No exercício reproduzido abaixo em (09), encontramos a palavra “automóvel” que, segundo os autores, deveria ser classificada apenas como hibridismo, sem nenhuma reflexão

³¹ “as palavras associadas conservam cada qual sua autonomia fonética, isto é, cada componente conserva seu acento tônico e seus fonemas: pé-de-vento, passatempo” (CEREJA; MAGALHÃES, 1994, p. 255).

³² “as palavras associadas se fundem num todo fonético, com um só acento tônico, e o primeiro componente perde alguns elementos, normalmente acento tônico, vogal e consoante: planalto (plano + alto), embora (em + boa + hora)” (CEREJA; MAGALHÃES, 1994, p. 255).

³³ O processo ocorre metonimicamente, pois estabelece-se uma relação de parte pelo todo. O radical, na recomposição, passa a carregar o sentido da palavra da qual ele se desprende.

sobre a potencialidade do radical oriundo do grego gerar novas palavras com mudança de sentido etimológico do formativo.

(09)

EXERCÍCIOS

1. Indique o processo de formação das seguintes palavras dos quadrinhos abaixo:
fantasiado – quê – traje – Superpererê – automóvel – SP

The comic consists of four panels. In each panel, a boy in a red shirt and black shorts is talking to a character named Superpererê, who is wearing a black suit with a red cape and a mask. The character's chest has 'SP' on it. The dialogue in the panels is as follows:

- Panel 1: Boy: "SALI VOCÊ ESTÁ FANTASIADO DE QUE?" Superpererê: "FANTASIADO".
- Panel 2: Boy: "QUE FANTASIADO, RAPAZ! ESTE É O MEU TRAJE DE SUPERPERERÊ!" Superpererê: "FANTASIADO".
- Panel 3: Boy: "PENSEI QUE FOSSE FANTASIA!" Superpererê: "FANTASIA DE QUE?".
- Panel 4: Boy: "DE AUTOMÓVEL COM PLACA DE SÃO PAULO!" Superpererê: "FANTASIA DE QUE?".

(Ziraldo. *A turma do Pererê*, novembro/75, p. 14.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 1994, p. 256.

Na sequência, os autores apresentam outra proposta de exercício sobre o processo da composição. Na atividade, os alunos devem classificar as palavras apresentadas como pertencentes à composição por justaposição ou por aglutinação. No entanto, entre os vocábulos citados, há “petróleo” (p. 257) que, para os autores, trata-se de um caso de composição por aglutinação. Segundo a nossa visão, falta a discussão sobre essa formação ser decorrente de uma composição diferente das duas que são sempre apresentadas, a saber: a justaposição e aglutinação. Nesse caso, seria possível, inclusive, apresentar ao aluno novas palavras com o elemento *petro-* como fazendo parte do processo de recomposição. Um exemplo seria “petrodólar” citado por Gonçalves (2016, p. 94), em que, na nova formação, o radical em questão não atualiza mais o sentido de ‘pedra’, mas sim de ‘petróleo’.

Depois desse exercício, os autores abrem uma seção no capítulo destinada aos radicais e prefixos e defendem que “a maioria dos radicais, prefixos e sufixos da língua portuguesa originam-se principalmente do grego e do latim” (CEREJA; MAGALHÃES, 1994, p. 257) e, na sequência, apresentam as tabelas, sem a contextualização dos dados, que podem ser vistas nas reproduções abaixo em (10), (11) e (12):

(10)

Radicais gregos

RADICAL	SIGNIFICADO	EXEMPLOS
acro	alto, elevado	acrofobia
aero	ar	aeronave
agogo	que conduz	demagogo
algia	dor	nevralgia
antropo	homem	antropologia
arcaio	antigo	arcaísmo
auto	próprio	autobiográfica
baro	pressão, peso	barômetro
biblio	livro	biblioteca
bio	vida	biologia
caco	feio, mau	cacófato
cali	belo	caligrafia
cardia	coração	taquigrafia
cefalo	cabeça	encefalite
cito	célula	leucócito
cracia	força, poder	democracia
crono	tempo	cronologia
da(c)tilo	dedo	datilografia
deca	dez	década
demo	povo	demografia
derma	pele	dermatologista
dinamo	força	dinamômetro
eco	casa	economia
entero	intestinal	entérico
ergo	trabalho	ergofobia
etno	raça, nação	etnia
eto	costume	ética
fago	que come	antropófago
filo	amigo	filósofo
fobo	que teme	hidrófobo
foto	luz	fotografia
fone	voz, som	telefone
gastro	estômago	gastrite
geo	terra	geólogo

Radicaís gregos

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 1994, p. 257.

(11)

RADICAL	SIGNIFICADO	EXEMPLOS
geno	nascimento	genética
gero	velho	geriatria
gine	mulher	gineceu
glossa, glota	língua	glossário, poliglota
hidro	água	hidrômetro
helio	sol	heliografia
hema	sangue	hemácia
hipno	sono	hipnose
hipo	cavalo	hípico
icono	imagem	iconoclasta
latria	adoração	idolatria
leuco	branco	leucócito
lipo	gordura	lipemia
logo	palavra	diálogo
logia	estudo	biologia
mania	inclinação	maníaco
megalo	grande	megalomania
metro	medida	cronômetro
miso	que odeia	misantropo
morfo	forma	amorfo
necro	morto	necrópsia
nefro	rim	nefrite
neo	novo	neolatino
neuro	nervo	neurologia
odonto	dente	odontologia
oligo	pouco	oligarquia
orto	reto, correto	ortografia
pato	doença	patologia
piro	fogo	pirotécnico
poli	muitos	poligamia
pseudo	falso	pseudoprofeta
psico	alma	psicologia
quilo	mil	quilômetro
rino	nariz	rinite
sofia	sabedoria	filósofo
tanato	morte	tanatofobia
taqui	rápido	taquigrafia
terapia	cura	laborterapia
xeno	estrangeiro	xenofobia
zoo	animal	zoologia

Radicais gregos

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 1994, p. 258.

(12)

Radicais latinos

RADICAL	SIGNIFICADO	EXEMPLOS
agri	campo	agricultura
ambi	ambos	ambíguo
animi	alma	anímico
beli	guerra	bélico
capiti	cabeça	capital
cida	o que mata	homicida
cola	que habita	silvícola
fico	que faz ou produz	maléfico

RADICAL	SIGNIFICADO	EXEMPLOS
frater	irmão	fraternidade
gena	nascido em	alienígena
igni	fogo	ignívoro
ludo	jogo	ludoterapia
mater	mãe	maternidade
oni	todo	onipotente
opera	obra, trabalho	operário
pater	pai	paterno
pluri	vários	pluricelular
pluvi	chuva	pluvial
populo	povo	popular
puer	criança	puericultura
sui	a si mesmo	suicida
uni	um	unitário
vago	que vaga	noctívago
vermi	verme	vermífugo
video	que vê	vidente
voci	voz	vociferar
volu	que quer	benévolo
voro	que come	herbívoros

Radicais latinos

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 1994, p. 258-259.

Na obra *Português: contexto, interlocuções e sentidos* da Editora Moderna (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008), há dois capítulos voltados ao ensino dos processos de formação de palavras, sendo o primeiro para tratar da composição e dos chamados outros processos de formação de palavras, e o segundo para tratar da derivação.

No capítulo da composição (capítulo 20, p. 334), as autoras começam com uma contextualização antes da explicação sobre o processo em questão. Vejamos em (13) como essa introdução ao conteúdo é realizada.

(13)

» Leia atentamente a tira abaixo.



▲ WATTERSON, Bill. O melhor de Calvin. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 23 abr. 2003.

1. Há, na tira, uma palavra que não faz parte do uso corrente do português. Qual é ela?
2. Pelo contexto, que sentido você atribui a essa palavra?
3. O que chama nossa atenção na forma dessa palavra? Que hipótese você formularia sobre o modo como foi formada?

No primeiro quadrinho da tira, a personagem Calvin aparece vestida como um super-herói, pois imagina ser um deles. Como todos os super-heróis, ele imagina ter uma capacidade que o diferencia dos demais seres humanos e que julga estupenda: conseguir responder às questões da prova de modo muito rápido. Com base nessa imagem que faz de si mesmo, cria uma palavra para denominar esse “novo” super-herói: *o estupendomem*.

No substantivo criado por Calvin, podemos identificar dois radicais: *estupendo* + *homem*.

Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 334.

Após a reflexão sobre o dado apresentado, a definição de composição é apresentada como “Quando uma palavra resulta da combinação de dois radicais, dizemos que ela é formada pelo processo de composição.” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 335).

Dando sequência à explicação do processo da composição, as autoras apresentam o conceito de composição por justaposição³⁴ fazendo referência ao exemplo ‘sapato-bomba’. Além desse exemplo retirado da revista *Época*, outros exemplos são apresentados, a saber: “amor-perfeito, guarda-livros, bem-me-quer, cachorro-quente, quarta-feira, passatempo, girassol, madrepérola” (p. 335).

³⁴ Segundo Abaurre, Abaurre e Pontara (2008), entende-se que a composição por justaposição “se define pela combinação de dois (ou mais) radicais que não sofrem alteração na sua forma fonológica (não há mudança nos fonemas originais e cada radical mantém o seu acento tônico).” (p. 335).

Na sequência dos vocábulos apresentados acima, as autoras atestam que

Radicais gregos e latinos participam da formação de muitas palavras da língua. Conhecer o significado de alguns desses radicais nos ajuda a compreender melhor o sentido das palavras de cuja formação eles participam. Consulte o *Anexo 1 - Radicais gregos* e o *Anexo 2 - Radicais latinos* (também no final do livro) para conhecer o significado desses radicais utilizados com maior frequência em português. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 336, grifos das autoras).

Neste ponto da obra, as autoras fazem uma relação com o que defendemos nesta Tese como Composição Neoclássica. Em outras palavras, elas reconhecem a existência de palavras compostas que utilizam elementos do grego e do latim para formar palavras no português brasileiro. A questão é que tal informação é citada, mas não é contextualizada, ou seja, a composição neoclássica, mesmo que não nomeada, é sutilmente reconhecida e bem pouco abordada. Abaixo, de (14) a (18)³⁵ reproduzimos as tabelas apresentadas nos anexos do livro para mostrar a não contextualização dos dados apresentados na obra.

³⁵ Nos exemplos dos anexos apresentados, podemos ressaltar que as autoras não abordam os radicais que podem figurar em ambas as posições, excluindo, portanto, o que chamamos, nesta Tese, de confixos.

(14)

Primeiro elemento na composição das palavras					
Forma	Sentido	Exemplos	Forma	Sentido	Exemplos
<i>anem(o)-</i>	vento	<i>anemometria, anemógrafo</i>	<i>hemi-</i>	(pela) metade	<i>hemisfério, hemizigoto</i>
<i>antrop(o)-</i>	homem	<i>antropofagia, antropocêntrico, antropagogia</i>	<i>hept(a)-</i>	sete	<i>heptágono, heptaidrato</i>
<i>arqu(e/i)-</i>	antigo; origem; fundamento	<i>arqueólogo, arqueobactéria, arqueologia</i>	<i>hex(a)-</i>	seis	<i>hexágono, hexagrama, hexodo</i>
<i>bibli(o)-</i>	livro	<i>bibliopirataria, bibliófilo, biblioteca, bíblia</i>	<i>hip(o)-</i>	cavalo	<i>hipico, hipódromo, hipocampo</i>
<i>cac(o)-</i>	mau, ruim	<i>cacófato, cacografar</i>	<i>homeo-hom(o)-</i>	semelhante, igual	<i>homeostase, homonímia, homomorfo</i>
<i>cal(i/o)-</i>	belo	<i>caligrafia, caliandra</i>	<i>icti(o)-</i>	peixe	<i>ictiógrafo, ictiofobia, ictiofauna</i>
<i>cosm(o)-</i>	mundo; ordem	<i>cosmopolita, cosmonauta, cosmético</i>	<i>is(o)-</i>	igual (em número)	<i>isossilábico, isoterma</i>
<i>crom(o)-</i>	cor; superfície	<i>cromoterapia, cromado</i>	<i>lit(o)-</i>	pedra	<i>litagogia, litogravura</i>
<i>crono-</i>	tempo	<i>cronômetro, cronografia, crônico</i>	<i>mega-megal(o)-</i>	grande	<i>megabaite, megalópole</i>
<i>da(c)til(o)-</i>	dedo; gancho	<i>da(c)tilógrafo, da(c)tiloespasma, da(c)tilite</i>	<i>mel(o)-</i>	membro; canto	<i>melalgia, melodrama, melodia</i>
<i>deca-</i>	dez	<i>decassilabo, decadá(c)tilo, decatleta</i>	<i>mes(o)-</i>	meio	<i>mesentério, mesoderme</i>
<i>di-</i>	dois	<i>dicloreto, dígrafo</i>	<i>miri(a/o)-</i>	dez mil	<i>miríade, mirialitro, miriofilo</i>
<i>enea-</i>	nove	<i>eneassilabo, eneapétalo</i>	<i>mis(o)-, miso-</i>	que odeia; sujeira	<i>misantropia, misoginia, misofobia</i>
<i>etn(o)-</i>	raça, povo	<i>etnia, etnocentrismo, etnólogo</i>	<i>mit(i/o)-, mito-</i>	fábula; fio	<i>mitificar, mitologia, mitocôndria</i>
<i>farmac(o)-</i>	medicamento	<i>farmacêutico, farmacoterapia, farmacólogo</i>	<i>necr(o)-</i>	morto	<i>necroscopia, necromancia, necrotério</i>
<i>fisi(o)-, físic(o)-</i>	formação; natureza	<i>fisiogenético, fisionomia, física</i>	<i>ne(o)-</i>	novo; revivescimento	<i>neoadadêmico, neoliberal, neomineralização</i>
<i>heli(o)-</i>	sol	<i>helianto, heliocentrismo, heliografia</i>	<i>neur(o)-</i>	nervo	<i>neurolinguística, neurastenia</i>
<i>hema-, hem(o)-, hemat(o)-</i>	sangue	<i>hemograma, hematófago</i>	<i>oct(o/a)-</i>	oito	<i>octágono, octogonal</i>
			<i>odont(o)-</i>	dente	<i>odontólogo, odontalgia</i>
			<i>oftalm(o)-</i>	olho	<i>oftalmologista, oftalmoplastia, oftalmalgia</i>

Radicais gregos: primeiro elemento na composição das palavras

Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 358.

(15)

Forma	Sentido	Exemplos
onomat(o)-	nome	onomatopeia, onomatomania, onomástico
or(i / o)-	montanha	orogênese, orógrafo, oridrografia
ort(o)-	reto, justo	ortogonal, ortografia, ortomolecular
ox(i / o)-	penetrante, agudo	oxitona, oximoro
pale(o)-	antigo	paleantropologia, paleolítico
pan-	todos, tudo	pan-americano, panteísmo
pat(o)-	doença	patogênese, patologia
ped(o)-	criança	pedofilia, pediatria
potam(o)-	rio	potamonímia, potamita
psic(o)-	alma, espírito	psicopatia, psicoterapia, psiquiatria
quilo-	mil	quilômetro, quilograma

Forma	Sentido	Exemplos
quir(o)-	mão	quiografia, quiromancia, quiralgia
rin(i / o)-	nariz	rinoceronte, rinencéfalo, rinite
riz(o)-	raiz	rizofagia, rizologia
sidero-	ferro	siderotécnica, sideroscópio
taqui-	rápido	taquicárdico, taquifrasia, taquigrafia
te(o)-	deus	teocentrismo, teologia
tetr(a)-	quatro	tetracampeão, tetracíclico
tip(i / o)-	figura, marca	tipógrafo, tipologia, tipificar
top(o)-	lugar	topografar, topologia, tópico
xen(o)-	estrangeiro	xenófobo, xenófilo
xil(o)-	madeira	xilogravura, xilofone
zo(o)-	animal	zoonose, zoológico, zoantropia

Radicais gregos: primeiro elemento na composição das palavras

Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 359.

(16)

Segundo elemento na composição das palavras		
Forma	Sentido	Exemplos
-agogo	que conduz	pedagogo, demagogo
-algia	dor	neuralgia, nostalgia
-arca	que comanda	tetrarca, patriarca, monarca
-arquia	comando, poder, autoridade	monarquia, autarquia
-astenia	debilidade	mielastenia, neurastenia
-céfalo	cabeça	abraquiocéfalo, microcéfalo
-cracia	poder	burocracia, democracia
-doxo	que opina	heterodoxo, ortodoxo
-dromo	para correr	autódromo, hipódromo
-edro	base, face	triedro, pentaedro
-fagia	ato de comer	homofagia, bacteriofagia
-fago	que come	homófago, rizófago, zoófago
-filia	amizade	francofilia, xenofilia
-fobia	ódio, temor	aracnofobia, xenofobia
-fobo	que odeia	aracnófobo, xenófobo

Forma	Sentido	Exemplos
-foro	que conduz	luminóforo, semáforo
-gamia	casamento	heterogamia, monogamia
-gamo	que casa	bígamo, monógamo
-gêneo	que gera; da mesma raça, semelhante	fitogêneo, homogêneo
-glota, -glossa	língua	diglota, poliglota, isoglossa
-gono	ângulo	decágono, heptágono
-grafia	escrita	caligrafia, topografia
-grafo	que escreve	taquígrafo, geógrafo
-grama	escrito, peso	hemograma, organograma
-logia	discurso, tratado, ciência	psicologia, odontologia
-logo	que fala ou trata	epílogo, astrólogo, biólogo
-mancia	adivinhação	piromancia, quiromancia
-mania	tendência, loucura	zoomania, cleptomania

Radicais gregos: segundo elemento na composição das palavras

Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 359.

(17)

Forma	Sentido	Exemplos
-mano	louco, inclinado	megalomano, cleptomano
-maquia	combate	logomaquia, heteromaquia
-metria	medida	isometria, densimetria
-metro	que mede	termômetro, pluviômetro
-morfo	que tem a forma	heteromorfo, polimorfo
-nomia	lei, regra	economia, taxonomia
-nomo	que regula	autônomo, agrônomo
-peia	ato de fazer	farmacopeia, prosopopeia
-pólis, -pole	cidade	Teresópolis, megalópole

Forma	Sentido	Exemplos
-ptero	asa	lepidóptero, helicóptero
-scopia	ato de ver	oftalmoscopia, endoscopia
-scópio	para ver	telescópio, microscópio
-sofia	sabedoria	logosofia, filosofia
-stico	verso	mesóstico, dístico
-teca	onde se guarda	biblioteca, pinacoteca
-terapia	cura	quimioterapia, psicoterapia
-tomia	corte, divisão	lobotomia, dicotomia
-tono	tensão, dom	paroxítono, barítono

Radicais gregos: segundo elemento na composição das palavras

Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 360.

(18)

Primeiro elemento na composição das palavras					
Forma	Sentido	Exemplos	Forma	Sentido	Exemplos
ambi-	ambos	ambivalente, ambidestro	morti-	morte	mortalidade, mortífero
arbor(i)-	árvore	arboricultor, arborizar	ole(i)-	azeite, óleo	oleografia, oleoduto
av(i)-	ave	avicultura, avícola	oleo-		
bi-, bis-	duas vezes	bienal, biunívoco, bisavó	oni-	tudo	onisciente, onipresença
calori-	calor	calorífero, calorimetria	ped(i)-	pé	pedicuro, pediforme
cruci-	cruz	crucifíxar, cruciforme	pisc(i)-	peixe	piscicultura, piscicultura
curv(i)-	curvo	curvímetro, curvatura, curvilíneo	quadr(i)-	quatro	quadrilátero, quadrúpede, quatriênio
equi-	igual	equilíbrio, equilátero, equalizador	quatr-		
equ-			ret(i)-	reto	retiforme, retilíneo
ferr(i/o)-	ferro	ferrimagnético, ferroviária	sesqui-	um e meio	sesquipedal, sesquilinguístico
ign(i)-	fogo	ignícola, ignescente	tri-	três	tricampeão, triângulo
loc(o)-	lugar	locomotiva, locomotor	un(i)-	um	uniforme, unilateral
			verm(i)-	verme	vermicida, vermívoro

Segundo elemento na composição das palavras					
Forma	Sentido	Exemplos	Forma	Sentido	Exemplos
-cida	que mata	matricida, inseticida	-fugo	que foge, ou faz fugir	centrífugo, calcífugo, lucífugo
-cola	que cultiva, que habita	arenícola, silvícola	-gero	que contém, ou produz	calorigero, ovígero
-cultura	ato de cultivar	agricultura, suinocultura	-paro	que produz	sudoríparo, vivíparo
-fero	que contém, ou produz	abortífero, mamífero	-pede	pé	equípede, anomalípede
-fico	que faz, ou produz	maléfico, danífico, dolorífico	-sono	que soa	altíssono, equissono
-forme	que tem forma de	dentíforme, quadríforme	-vomo	que expelle	terrívomo, fumívomo
			-voro	que come	ovívoro, carnívoro

Radicares latinos: primeiro e segundo elementos na composição das palavras

Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 360.

Na sequência, as autoras apresentam os chamados “outros processos de formação de palavras” (p. 336). Assim, elas apresentam o processo da redução ou abreviação³⁶ e, para exemplificar tal processo, citam exemplos como “*foto* (fotografia), *pneu* (pneumático), *neura* (neurose), *Sampa* (São Paulo), *Floripa* (Florianópolis), *moto* (motocicleta), *quilo* (quilograma).” (p. 336, grifos das autoras). Ao observarmos os vocábulos citados, vemos que, em relação à palavra ‘*foto*’, ocorre a mesma análise da obra *Se Liga nas Linguagens*, da Editora Moderna (2020). Em outras palavras, Abaurre, Abaurre e Pontara (2008) também seguem o modelo de análise de Bechara (2009) e de Rocha Lima (2024), que consideram ‘*foto*’ como um caso de abreviação de ‘*fotografia*’.

Depois da redução, as autoras abordam os processos conhecidos como criação de siglas, onomatopeia, empréstimos lexicais e neologismo, que, da forma como elas apresentam, não exercem ligação direta com o nosso objeto de estudo, a saber: a composição neoclássica.

Na página 340 do capítulo sobre composição, as autoras apresentam o exercício reproduzido em (19) abaixo:

(19)

» Para responder às questões de 7 a 10, consulte o Anexo 1 - Radicais gregos e o Anexo 2 - Radicais latinos, e leia o texto abaixo.

Ele era um homem corajoso. Indômito, intrépido, impávido. Nada temia. E se tinha uma luta era uma luta aberta, valente, correta. Um dia, porém, soube que havia uma coisa chamada *fobia*. Falaram-lhe, no escuro, da *atrofobia*. Num elevador alguém lhe narrou acerca da *claustrofobia*. Depois, no alto de um edifício, ouviu algo acerca da *barofobia*. E então começou a sentir a *fobia*, a pavorosa *fobia da fobia*.

FERNANDES, Millôr. *Tempo e contratempo*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1998.

7. Ocorrem, no texto de Millôr Fernandes, três vocábulos criados a partir do radical grego *fobia*. Explique o significado de *fobia* e dos três vocábulos formados a partir deste radical.

8. No caderno, transcreva do texto elementos que comprovem sua resposta anterior.

9. Qual o processo utilizado por Millôr para formar as palavras *atrofobia* e *claustrofobia*?

10. O termo *barofobia*, formado a partir de dois radicais gregos, significa “medo relacionado à variação de pressão atmosférica ou à ação da gravidade”. Qual palavra da língua portuguesa, também formada por dois radicais gregos, significa, literalmente, “medo de altura”?

Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 340.

³⁶ Segundo Abaurre, Abaurre e Pontara (2008, p. 336), a “redução (ou abreviação) é o processo pelo qual se forma uma nova palavra por eliminação de parte de uma palavra já existente.”

No exercício em questão, observamos que as autoras estão propondo uma atividade sobre o que defendemos nesta Tese ser a composição neoclássica. Diante dos vocábulos ‘atrofobia’, ‘claustrofobia’, ‘barofobia’ e ‘acrofobia’, o aluno é incentivado a pensar sobre a formação de palavras que envolvem partículas do grego e do latim, levando em conta a semântica deles. A nosso ver, a abordagem até está bem contextualizada; no entanto, os alunos, ao decorrer do capítulo, não foram tão bem apresentados à composição neoclássica. A falta de contextualização no momento da explicação sobre vocábulos que são formadas com elementos oriundos do grego e do latim pode ser um fator gerador de bloqueio para a realização dessa tarefa em questão. Em outras palavras, o aluno pode apresentar pouco interesse no exercício pelo fato de não sentir uma proximidade dos dados com a sua realidade de falante. Observamos, inclusive, que essa é a última atividade do capítulo, sendo apresentada de forma bem periférica, assim como as listas dos anexos que são requeridas para a realização dessas questões.

Outro livro a ser analisado é o de Faraco (2013). Em sua obra *Português: língua e cultura*, da Editora Base Editorial, no capítulo “Palavras, palavras, palavras: o léxico da língua”, o autor faz, em suas palavras, a seguinte “reflexão pelo vocabulário” (p. 206):

Uma língua como o português tem um componente lexical imenso. Calcula-se que ele esteja hoje em torno de 400 mil a 500 mil palavras.

Nas línguas que têm tradição escrita, como a nossa, há, desde o século 16, um trabalho de registro do vocabulário em **dicionários**, trabalho que hoje encontra um apoio valiosíssimo na informática, isto é, no registro eletrônico de dados.

Contudo, mesmo o maior dos dicionários não consegue registrar todo o contingente vocabular de uma língua. *O Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, por exemplo, lançado em 2001 e que resultou de um cuidadoso estudo que se estendeu por vários anos, registra 280 mil palavras, aproximadamente dois terços do vocabulário do português.

Há duas razões para essa limitação quantitativa. Primeira: parte do vocabulário — por ser constituída de itens muito especializados (vocabulário técnico) — é propositadamente deixada de lado num dicionário comum e vai aparecer apenas em glossários técnicos destinados aos especialistas de cada área. Mas a razão maior é que *o vocabulário de uma língua é um universo em contínua expansão*. O complexo dinamismo da vida cultural das sociedades humanas gera um aumento constante do vocabulário. Esse processo de expansão se dá por várias vias:

- pela criação de novas palavras;
- pela incorporação de palavras de outras línguas;
- e ainda pela agregação de novos sentidos às palavras já existentes.

(FARACO, 2013, p. 206, grifos do autor).

Na reflexão acima, vemos que o autor introduz, aos alunos, a realidade de uma língua dinâmica e que, por isso, apresenta inúmeros vocábulos que vão expandindo, cada vez mais, o léxico do português. Após isso, o autor afirma que a nossa língua “dispõe de dois grandes

processos para criar novas palavras: a **composição** e a **derivação**” (p. 206, grifos do autor). Na explicação sobre o processo da composição, Faraco (2013) reconhece a existência da justaposição e da aglutinação³⁷ e, em seguida, faz uma observação sobre a chamada “composição erudita”:

Um caso interessante de composição é a chamada **composição erudita**, em que nos valem não de elementos do português, mas do grego e do latim, aos quais damos o nome de *radicais eruditos*. Esse tipo de composição é mais próprio de um segmento específico do léxico — o vocabulário técnico. (p. 207, grifos do autor).

Diante do exposto, podemos perceber que Faraco (2013) está fazendo referência ao que, aqui, chamamos de composição neoclássica. Além disso, parece-nos que o autor, ao chamar esse processo de composição erudita, está se aproximando da nomenclatura proposta por Cunha e Cintra (1985, p. 122), a saber: “compostos eruditos”. Outra questão é que, ao afirmar que a composição erudita está mais relacionada ao vocabulário técnico, Faraco (2013) reafirma o seu posicionamento do início do capítulo quando defende que “parte do vocabulário — por ser constituída de itens muito especializados (vocabulário técnico) — é propositadamente deixada de lado num dicionário comum e vai aparecer apenas em glossários técnicos [...]” (p. 206).

Na sequência, para exemplificar a composição erudita, Faraco (2013) diz que:

Assim, se formamos normalmente palavras compostas com *sangue* (*sangue-frio*, *sangue-novo*, *sangue-de-boi*), vamos compô-las no vocabulário técnico com o radical grego *hemato* (e seu equivalente *hemo*: *hematologia*, *hematógrafo*, *hematofobia*, *hemocultura*, *hematoide*). (p. 207, grifos do autor).

Ademais, uma rápida curiosidade e uma breve atividade são reproduzidas em dois quadros no canto direito da página 207. Naquela, o autor apresenta que: “O Dicionário Houaiss nos informa que *hemato* ocorre em mais de duas centenas de palavras compostas do vocabulário científico dos fins do século 19 em diante; e *hemo*, em mais de três centenas.”; nesta, Faraco (2013) propõe que “Em pequenos grupos ou individualmente, faça uma visita a

³⁷ Para os processos citados, Faraco (2013) apresenta os seguintes exemplos: ‘salário-família’ e ‘auxílio-desemprego’ (justaposição); ‘aguardente’ e ‘planalto’ (aglutinação). Percebemos, diante desses dados, que os citados para a justaposição são mais atuais; em contrapartida, os vocábulos que exemplificam a aglutinação são os mesmos citados em livros mais antigos e nas gramáticas tradicionais. Nesse contexto, o autor afirma que “a composição por justaposição é bem mais frequente (mais produtiva) do que a composição por aglutinação.” Essa seja, talvez, uma justificativa para os exemplos repetitivos na explicação da aglutinação.

um dicionário e verifique o sentido de cada um dos termos compostos com *hemato* e *hemo* mencionados ao lado”³⁸.

Ainda no mesmo capítulo da obra *Português: língua e cultura*, o autor, na seção “Outros processos de criação de palavras”, cita a redução, que, segundo ele, “consiste no emprego de uma parte da palavra pelo todo”. Aqui, Faraco (2013) apresenta, como exemplo desse processo, os seguintes vocábulos: “*foto* por *fotografia*; *moto* por *motocicleta*; *micro* por *microcomputador*; *refri* por *refrigerante*” (p. 209, grifos do autor). Nesse caso, como já defendido nesta Tese, analisamos ‘foto’ como um possível constituinte da recomposição, caso ocorra a ressemantização do formativo. Além disso, vale ressaltar que Faraco (2013) segue a mesma linha de raciocínio de Ormundo e Siniscalchi (2020) e Abaurre, Abaurre e Pontara (2008). Sendo assim, concluímos que essas três obras estão em conformidade com o posicionamento de Bechara (2009) e de Rocha Lima (2024) em relação ao vocábulo ‘foto’.

Faraco (2013), no entanto, ainda na explicação do processo da redução, atesta que “algumas vezes, a palavra reduzida, além de equivalente à forma plena, adquire novos sentidos. É o caso de *foto*: ela é tanto equivalente de *fotografia*, como também designa a loja em que se vendem filmes, se tiram e se revelam fotografias” (p. 209). Com base nessa afirmação, entendemos que o autor, mesmo sem usar o termo, aborda a ressemantização que ocorre na recomposição, ou seja, quando o sentido do elemento se especializa, saindo, assim, da esfera técnico-científica (GONÇALVES, 2011b).

Nas páginas 210 e 211 de sua obra, Faraco (2013) faz uma excelente exposição das principais fontes de onde o português emprestou palavras³⁹. Desses apontamentos, os reproduzidos abaixo têm relação direta com esta Tese, o que mostra mais um fragmento que exemplifica a maneira como o autor aborda o nosso objeto de estudo em seu livro didático:

[...]
além de toda essa linhagem de itens lexicais espontaneamente incorporados, há ainda todo um conjunto de empréstimos chamados *eruditos*. Trata-se de um segmento do vocabulário composto de palavras introduzidas pela ação deliberada de escritores e intelectuais em geral. [...] posteriormente, a partir da Revolução Científica (século 17 em diante), as línguas europeias em geral criaram, na linguagem científica e tecnológica, vários vocábulos compostos (como vimos antes) tendo como base palavras do grego clássico (alguns exemplos: nomes de ramos do conhecimento — *hematologia*, *entomologia*,

³⁸ Tais termos seriam os apresentados na explicação da composição erudita, a saber: “hematologia, hematófago, hematofobia, hemocultura, hematoide” (FARACO, 2013, p. 207).

³⁹ Faraco (2013) assim o faz enquanto discute sobre empréstimos linguísticos, vocabulário ortográfico e dicionarização. Para empréstimo, o autor apresenta a seguinte definição: “quando um estrangeirismo é incorporado ao vocabulário comum da língua, passamos a chamá-lo de empréstimo.” (p. 210).

biologia, zoologia; designação de aparelhos — *telefone*⁴⁰, *telescópio, microscópio, fotômetro*; termos médicos — *hepatite, cefalalgia, patogênese*). (p. 211, grifos do autor).

Diante dos compêndios de ensino analisados, é notório que Faraco (2013) é o único autor que nomeia um outro tipo de composição para especificar um processo de formação de palavras que engloba elementos oriundos do grego e do latim. Em sua abordagem, tal processo é sempre associado ao vocabulário técnico-científico. Apesar de a explicação sobre o que ele chama de composição erudita não ser tão sistematizada, o que nos chama a atenção, na análise da obra de Faraco (2013), é que, na seção das atividades, a primeira atividade, apresentada como “Atividade de Estudo” (página 217), está totalmente inserida no contexto do que apresentamos aqui como composição neoclássica. Reproduzimos, em (20), o exercício proposto na obra:

(20)

ATIVIDADE DE ESTUDO

Propomos agora uma atividade complementar às discussões que fizemos neste capítulo. O objetivo é que você amplie seu conhecimento sobre o léxico.

Atividades com a formação das palavras

1. Quando você tiver dúvidas sobre a estrutura e a formação de uma palavra (se ela é simples ou composta; primitiva ou derivada), o dicionário é o lugar certo para obter essa informação.

Imagine que você queira saber sobre a estrutura da palavra *taquicardia*. Indo ao *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, você vai encontrar o seguinte verbete:

taquicardia. [De *taqui-* + *-cardia*.] S.f. 1. Med. Aumento do número de batimentos cardíacos por minuto.

Trata-se, portanto, de uma palavra composta de *taqui-* e *-cardia*. Se você, agora, quiser saber mais sobre esses dois elementos, o dicionário será novamente útil porque ele arrola não só as palavras, mas também os sufixos, prefixos e radicais eruditos que participam da formação de palavras.

Vá, então, à entrada *taqui-*. Lá você encontra o seguinte:

taqui-. [Do grego *tachýs, eia, y*.] Equiv. De *taqueo-*.

E na entrada de *taqueo-*:

taqueo-. [Do grego *tachéōs*, gen. masc. sing. de *tachýs, eia, y*] El. Comp. 1. = 'rápido', 'breve': *taqueografia, taqueógrafo, taqueometria, taqueômetro*. [Equiv.: *taqui-*: *taquicardia, taquigrafia, taquígrafar*.]

Você chegou, então, à informação de que se trata de um elemento de composição vindo do grego, significando 'rápido'. Nas cercanias, você vai encontrar várias outras palavras com este mesmo radical: *taquifagia, taquimetria, taquipneia, etc.*

Prossiga o exercício indo à entrada *-cardia*. E, depois, faça percursos semelhantes com as seguintes palavras: *hidroscopia, nosografia, bibliófilo*.

Fonte: FARACO, 2013, p. 217.

No final da seção “Atividade de Estudo”, Faraco (2013) afirma que

⁴⁰ Vale ressaltar que, segundo a nossa visão, *fone* é uma variação do confixo *fono*.

Além dos dicionários, podemos também consultar as **gramáticas** da língua quando queremos esclarecer nossas eventuais dúvidas ou curiosidades sobre a estrutura das palavras e, principalmente, sobre os processos e elementos que usamos para formar novas palavras.

[...]

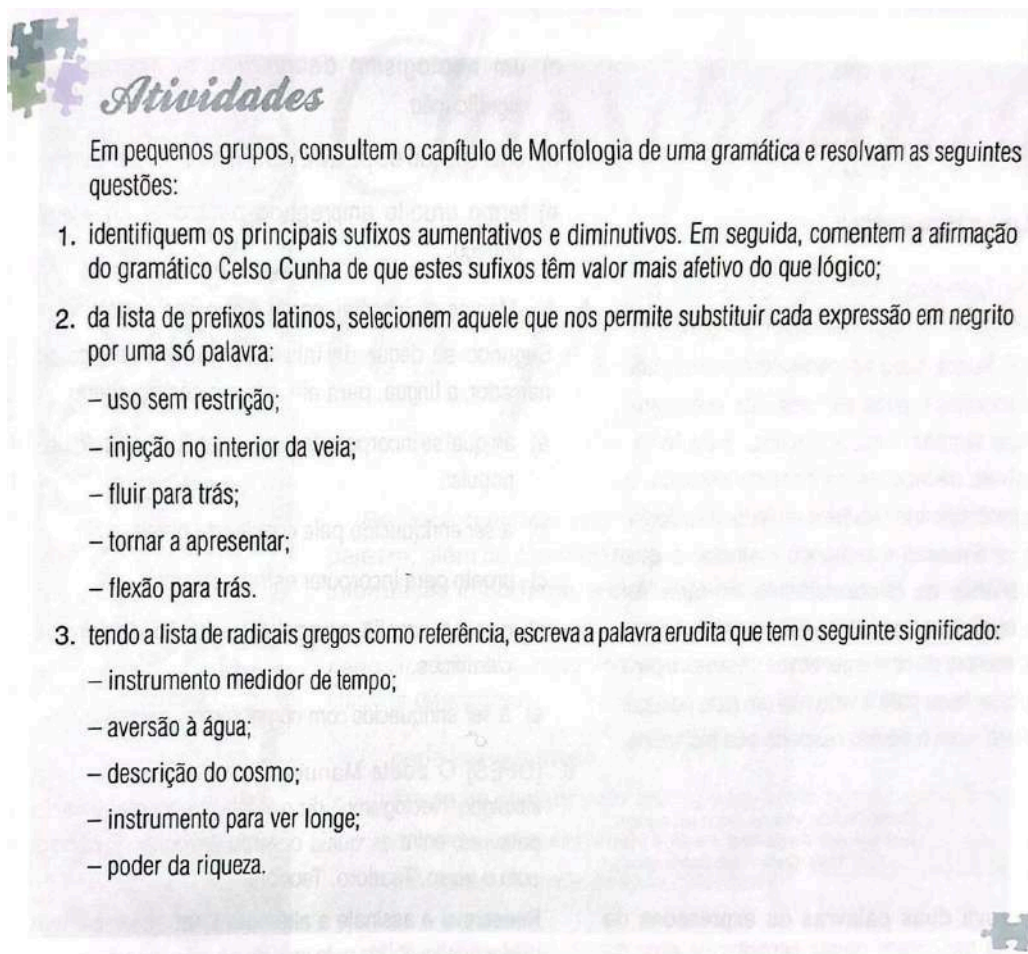
As gramáticas têm três grandes partes: Fonética e Fonologia (o estudo da organização sonora da língua), Morfologia (o estudo das palavras — sua estrutura e sua formação) e Sintaxe (o estudo da organização das sentenças simples e complexas).

Na Morfologia, vamos encontrar unidades que tratam da classificação das palavras [...], da sua estrutura e dos processos de sua formação [...].

Ao abordar este último tópico, os gramáticos, além de comentar e exemplificar os processos a que fizemos referência aqui, listam os principais prefixos e sufixos da língua, bem como os principais radicais gregos e latinos que ocorrem na composição das palavras eruditas. (p. 218, grifos do autor).

Ao apresentar a noção da gramática como um compêndio disponível para a pesquisa, Faraco (2013) propõe as seguintes atividades reproduzidas em (21) abaixo:

(21)



Atividades

Em pequenos grupos, consultem o capítulo de Morfologia de uma gramática e resolvam as seguintes questões:

1. identifiquem os principais sufixos aumentativos e diminutivos. Em seguida, comentem a afirmação do gramático Celso Cunha de que estes sufixos têm valor mais afetivo do que lógico;
2. da lista de prefixos latinos, selecionem aquele que nos permite substituir cada expressão em **negrito** por uma só palavra:
 - uso sem restrição;
 - injeção no interior da veia;
 - fluir para trás;
 - tornar a apresentar;
 - flexão para trás.
3. tendo a lista de radicais gregos como referência, escreva a palavra erudita que tem o seguinte significado:
 - instrumento medidor de tempo;
 - aversão à água;
 - descrição do cosmo;
 - instrumento para ver longe;
 - poder da riqueza.

Fonte: FARACO, 2013, p. 219.

A questão 3 reproduzida acima estabelece relação direta com o nosso objeto de estudo. É interessante o fato de o autor propor o movimento da pesquisa nas gramáticas (diferente de outras obras, ele não entrega as listas prontas). Destarte, o aluno precisa exercer o papel de pesquisador; no entanto, percebemos que a proposta dos exercícios relacionados à composição neoclássica não é tão contextualizada em textos autênticos da realidade dos alunos, o que pode ser, ainda, um motivo gerador de bloqueio para o processo de ensino-aprendizagem do discente.

No capítulo seguinte, abordaremos referenciais teóricos sobre o ensino de gramática, para, a partir deles, pensarmos no planejamento especificamente do ensino de morfologia.

4 MORFOLOGIA E ENSINO

Em contrapartida ao tradicionalismo que se perpetua em muitas aulas de língua portuguesa ao longo de muitos anos, é imprescindível entender que, em uma perspectiva mais científica (BASSO & PIRES DE OLIVEIRA, 2012), se a língua estudada for tratada como um objeto de estudo, o processo de ensino e aprendizagem fugirá desse ciclo meramente de análises classificatórias e descontextualizadas e, conseqüentemente, o estudante entenderá o seu papel ativo nesse processo.

Nesse viés, ao propor o ensino da RECOM e CON nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio, intentamos promover oportunidades para que os alunos possam fazer reflexões sobre dados que estejam presentes em suas rotinas diárias, o que promoverá uma aproximação e interesse dos estudantes com os objetos de estudo em análise.

Franchi (2006), defende que

(...) não há nenhuma conexão possível entre gramática e uso, entre gramática e produção e compreensão de textos: os estudos gramaticais nas escolas operam sobre objetos mortos ou sobre guardados de museus (resguardado o interesse, em outro momento e em outra forma, de se refazer a memória cultural e histórica da linguagem) (p. 80).

Segundo Basso e Pires de Oliveira (2012),

a reflexão crítica sobre as línguas terá, acreditamos, reflexos positivos não apenas na leitura e escrita, mas na nossa identidade, restaurando uma dignidade que nos foi usurpada pelo ensino da Gramática Tradicional e que nos deu como efeito colateral o complexo de inferioridade frente à nossa língua [...] e uma miopia frente ao que pode se estudar numa língua (p. 36).

Diante dessa realidade, é possível traçar um paralelo com o ensino de morfologia e notar que ele é feito de forma descontextualizada, sem pensar na relação existente entre morfologia e texto. Além disso, muitos materiais e muitos professores não abordam mudanças que acontecem nesse componente da língua, nem atentam para a criatividade do falante ao produzir novos dados a partir de padrões que já domina.

Pensando sobre o ensino da composição neoclássica, especificamente sobre os processos de RECOM e CON, muitos dos dados que são decorrentes da CN aparecem, nos compêndios de ensino, nas famosas listas de radicais gregos e latinos, como vimos no capítulo 3, o que acaba representando uma noção muito estanque da realidade do aluno. Logo, torna-se justificável a falta de interesse dos alunos diante dos assuntos abordados no ensino de

morfologia, uma vez que eles mesmos não conseguem enxergar funcionalidade naquilo que estão aprendendo ou nem mesmo conseguem fazer conexões com o mundo ao seu redor.

É relevante entender que as listas em si não são o problema, mas sim o que (não) se faz com elas. Se, ao menos, os materiais didáticos propusessem a possibilidade de especialização semântica⁴¹ dos formativos e exercícios que comparassem o uso erudito com os novos usos, essas já seriam oportunidades para o estudante colocar a “mão na massa” e começar a ser protagonista na manipulação⁴² dos dados. Dessa forma, pode-se fazer referência ao que é discutido por Basso & Pires de Oliveira (2012), que abordam o ensino de linguística como ciência nas aulas de língua portuguesa.

Nesse cenário, fica evidente que é preciso repensar a forma como a gramática da língua portuguesa vem sendo ensinada para os nossos alunos. De modo geral, pode-se dizer que um ensino produtivo de gramática deveria revelar uma língua dinâmica, com dados de análise que, no mínimo, estejam próximos da realidade de uso dos alunos. Com isso, o estudante conseguiria se sentir alguém ativo no seu processo de aprendizagem. Ao ocorrer isso, seguindo o pensamento de Basso & Pires de Oliveira (2012), os alunos estariam exercendo o seu papel de cientista ao buscar entender o comportamento da sua própria língua.

Uma breve sondagem em documentos oficiais permite-nos salientar, mesmo que rapidamente, as orientações para o ensino de gramática no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular propõe dez competências gerais básicas para a educação e, dentre elas, as que mais dialogam com a nossa proposta nesta Tese são as competências 2 e 4, a saber:

2. 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.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9).

Como é possível notar, o documento propõe um ensino sob um viés científico e contextualizado. Diante dessa proposta, focalizando, então, o ensino de linguagens, a BNCC reconhece que

⁴¹ A especialização semântica faz referência à mudança de sentido nos elementos apresentados nas listas.

⁴² O termo “manipulação”, no contexto em questão, é apresentado no sentido de manejar os dados; trabalhar/lidar com os dados.

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 471).

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2018, p. 482).

Particularmente na área de Linguagens e suas Tecnologias, mais do que uma investigação centrada no desvendamento dos sistemas de signos em si, trata-se de assegurar um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções por meio das práticas de linguagem. A produção de respostas diversas para o mesmo problema, a relação entre as soluções propostas e a diversidade de contextos e a compreensão dos valores éticos e estéticos que permeiam essas decisões devem se tornar foco das atividades pedagógicas. (BRASIL, 2018, p. 486).

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição.” (BRASIL, 2018, p. 486).

Nesse contexto, é notório que a BNCC, na proposta geral para o ensino de Linguagens, focaliza uma concepção discursiva da linguagem, com espaço que promova a reflexão linguística de forma contextualizada nas aulas.

Algo importante a ser notado é que há pouca citação ao termo ‘gramática’ no documento oficial, existindo apenas 14 ocorrências. Dentre as aparições do vocábulo em questão, na página 504, interessa-nos a forma em que o conceito de gramática é apresentado, inserido em um contexto de compreensão que há outras normas que coexistem na língua, além da norma-padrão:

No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras. (BRASIL, 2018, p. 504).

Além disso, na página 507, ao retratar as habilidades⁴³ e competências⁴⁴ de todos os campos de atuação social⁴⁵ trabalhados na área de língua portuguesa, o documento cita a seguinte habilidade:

Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola. (BRASIL, 2018, p. 507).

Tal habilidade citada pela BNCC está relacionada à competência específica 4, que consiste em

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 494).

Entendendo, então, um pouco melhor sobre o que a BNCC defende para o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, é possível notar dois cenários bastante diferentes ao se analisar alguns compêndios de ensino, sobretudo no que diz respeito aos capítulos que abordam os tópicos gramaticais de morfologia. O que se percebe são: a) livros didáticos antes da BNCC tendem a algumas características citadas por Vivas *et al.* (2017), a saber: o tradicionalismo, a falta de hierarquia de critérios, a língua sendo vista como sistema estático, a falta de problematização dos dados; (b) livros didáticos pós-BNCC tendem a não abordagem de aspectos gramaticais e de metalinguagem, ou então uma abordagem muito simplista desses aspectos. Quando há tal abordagem, percebe-se que a tendência é seguir um viés mais tradicional e mecânico dos processos de formação de palavras nos capítulos referentes ao ensino de morfologia. Em contrapartida, quando não há tal abordagem com viés mais gramatical, os autores focalizam em um ensino mais estritamente voltado aos aspectos

⁴³ Na BNCC, as habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento (entendidos como “conteúdos, conceitos e processos”) (BRASIL, 2018, p. 28).

⁴⁴ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8).

⁴⁵ Na BNCC, os campos de atuação social trabalhados na área de Língua Portuguesa são: Campo da vida pessoal; Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico-midiático; Campo de atuação na vida pública.

textuais e contextuais, sem, às vezes (ou quase sempre, dependendo da obra analisada), fazer uma reflexão linguística.

Essa realidade que vem sendo recorrente nos novos compêndios de ensino pode ser um produto resultante de décadas de um ensino de língua meramente estrutural, descontextualizado e fadado à classificação e à metalinguagem (sem uma reflexão sobre o funcionamento da língua estudada).

Com base na discussão feita por Vivas *et al.* (2017), o tradicionalismo que historicamente é recorrente nos livros (sejam eles livros didáticos mais antigos⁴⁶ ou livros didáticos mais recentes que, dentro da proposta da BNCC, abordam aspectos gramaticais) e, por consequência, nas aulas de língua portuguesa, está relacionado ao uso de “elementos cristalizados e canônicos”⁴⁷ na língua (VIVAS *et al.*, 2017, p. 207). Assim, nesse contexto, os autores dos livros didáticos, quando abordam tópicos gramaticais, acabam focalizando exemplos tradicionais e arraigados e, com isso, apresentam muitas listas de exercícios de fixação, não refletindo, portanto, sobre exemplos mais pragmáticos. Sendo assim, torna-se evidente que, muitas vezes, as aulas de português acabam refletindo, de alguma forma, o que vem sendo mostrado nos livros didáticos mais tradicionais e com uma abordagem sem reflexão linguística. Como demonstração disso, Vivas *et al.* (2017) criticam o fato de sempre os mesmos exemplos figurarem em diversas obras ao longo dos anos. Nas palavras dos autores,

Formas como ‘planalto’, ‘beija-flor’, ‘passatempo’, ‘vinagre’, ‘fidalgo’, ‘girassol’, ‘embora’ e ‘aguardente’ são elementos de um grupo que sempre está presente nas seções destinadas à composição. Outros exemplos como ‘amor-perfeito’ (planta violácea, ornamental) e ‘gentil-homem’ (homem nobre, fidalgo), nos mostram que os referentes certamente já nem fazem parte do contexto de uso dos alunos, resultando em um grau máximo de afastamento e de anacronia. (VIVAS *et al.*, 2017, p. 207).

Em relação à falta de hierarquia de critérios⁴⁸, os autores discutem que, por uma necessidade de “enxugamento” do conteúdo com fins didáticos e pedagógicos, os materiais

⁴⁶ Os autores referem-se a livros produzidos antes da proposta da BNCC e do Novo Ensino Médio.

⁴⁷ Vivas *et al.* (2017, p. 207) apresenta a seguinte discussão: “Entende-se que um exemplo cristalizado seja qualquer palavra que tenha nenhuma ou baixa utilização com relação à produção e à criatividade, como é o caso dos compostos ‘boquiaberto’, ‘pernilongo’ e ‘vinagre’.” Assim, os autores chegam a conclusão de que “o apreço por apresentar fenômenos linguísticos a partir de exemplos tradicionais e arcaicos distancia os alunos de uma língua dinâmica que está à disposição das necessidades comunicativas cotidianas”.

⁴⁸ Vivas *et al.* (2017, p. 209) discutem a falta de hierarquia de critérios em relação aos níveis fonológico, morfológico e semântico. Assim, discutem que “um dos grandes problemas encontrados é a tentativa de ensino de uma morfologia apenas pela morfologia”, o que diz respeito a um ensino sem levar em consideração o uso da língua.

acabam definindo processos e formativos de maneira a confundir os critérios semântico, fonológico e morfológico que deveriam encontrar-se nessas definições e explicações. Assim, os autores afirmam que

um dos grandes problemas encontrados é a tentativa de ensino de uma *morfologia apenas pela morfologia*, sem considerar o uso. Isso acarreta a separação dos níveis fonológico, morfológico e semântico, fazendo parecer que lidamos com níveis de análise linguística totalmente desconectados, que apenas em pequenos momentos se encontram. (VIVAS *et al.*, 2017, p. 209, grifo dos autores).

Sobre a questão de a língua ser tratada como sistema estático, Vivas *et al.* (2017) questionam a não abordagem dos processos fonológicos nos livros didáticos. Para os autores, eles deveriam ser considerados como pertinentes para que os alunos entendessem alguns processos morfológicos⁴⁹. Consequentemente, os alunos conseguiriam ver, de forma mais evidente, as mudanças na língua decorrentes do “dinamismo das situações de fala” (VIVAS *et al.*, 2017, p. 214). Um exemplo disso aparece quando os autores, ao analisarem o livro didático de Abaurre, Abaurre e Pontara (2008, p. 328), percebem que a definição da classe dos radicais⁵⁰ é feita de forma superficial e que a exemplificação acontece com base “apenas através do radical com livre-curso na língua ‘feliz’.” (VIVAS *et al.*, 2017, p. 214). Além disso, reconhecem que, no livro analisado, é mostrada a coerência semântica do radical ‘feliz’ “nas formações em que aparece, ‘como **felic** + -i- + -dade, **felic** + -itar, **feliz** + -mente’, porém não se menciona a variação fonética dentro do radical nos dois primeiros exemplos.” (VIVAS *et al.*, 2017, p. 214-215, grifo dos autores).

Outra questão apresentada pelos autores é a falta de problematização dos dados, em que, quase sempre, não há espaço para a análise da produtividade e criatividade do falante no que se refere às novas formas linguísticas (VIVAS *et al.*, 2017, p. 216). Além dessa falta de problematização, Vivas *et al.* (2017) atestam que há uma falta de relação dos dados com o texto. Eles afirmam que

é problemática a separação dos processos morfológicos e texto, de forma que as estratégias utilizadas pelos falantes ao formar palavras não parecem ter relação com

⁴⁹ Nesses casos, apontamos a importância de o docente, em sala de aula, preencher as lacunas deixadas pelos livros didáticos em relação a assuntos não abordados, uma vez que o professor tem total autonomia em sua atividade pedagógica.

⁵⁰ Abaurre, Abaurre e Pontara (2008), em exemplos como “pedra, pedrinha, pedregulho, pedreiro, pedregoso” e “nado, nadamos, nadam, nadei, nadaram, nadaria, nadasse, nadar” (p. 327), explicam que “o primeiro aspecto estrutural que chama a nossa atenção, nas palavras acima, é o fato de apresentarem algumas partes idênticas, portadoras de um significado básico: *pedr-* e *nad-*. Essas partes que se repetem são os morfemas que recebem o nome de **radicais**.” (p. 327, grifos das autoras).

produções textuais. A relação do texto com funções da formação de palavra fica quase esquecida de modo que o ensino de morfologia nas escolas acaba se voltando exclusivamente para o que acontece dentro da própria morfologia, sem relação com o uso da língua (VIVAS *et al.*, 2017, p. 220).

Vieira (2018) propõe a abordagem do componente de ensino em três eixos, uma proposta que visa a

(...) evitar tanto o tratamento meramente instrumental do componente linguístico, aquele que serviria apenas para instaurar práticas linguísticas de leitura e produção textual, quanto a abordagem da metalinguagem como um fim em si mesmo ou, ainda, da norma como um padrão homogêneo e artificial, sem reflexão linguística. (VIEIRA, 2018, p. 47-48).

Nesse viés, a autora afirma que “a unidade textual – em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes registros, variedades, modalidades, consoante as possíveis situações sociocomunicativas – deve ser o ponto de partida e de chegada das aulas de Português.” (VIEIRA, 2018, p. 50). Além disso, defende que, “por outro lado, não se pode negar que os elementos de natureza formal – relativos aos diferentes níveis da gramática – são essenciais para a construção do sentido, em nível micro ou macroestrutural.” (VIEIRA, 2018, p. 50-51). Com isso, entende-se a importância de haver um equilíbrio entre as diferentes, mas complementares, formas de se estudar a língua portuguesa. Em outras palavras, uma análise textual, juntamente com o componente linguístico, faz com que o ensino de gramática seja eficaz.

Diante desses pressupostos, a autora propõe a conjugação de três eixos de aplicação do ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa. Assim, o intuito será focalizar os fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção de sentido; (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades (VIEIRA, 2018, p. 52).

No Eixo 1, Vieira (2018) reflete sobre o ensino de gramática e atividade reflexiva. Para tal, lança mão de Franchi (2006), que aborda as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas as quais, segundo a autora, devem compor este primeiro eixo do ensino.

A atividade linguística não é uma atividade classificatória com vistas à preocupação de decorar listas e mais listas; pelo contrário, trata-se de um tipo de atividade em que o aluno está exposto à língua e, por isso, torna-se possível a observação da diversidade linguística. Para Franchi (2006, p. 98), a atividade linguística objetiva “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns”.

A atividade epilinguística é entendida como uma atividade que possibilita o aluno a manipular, refletir e pensar, de forma mais científica, o seu objeto de estudo: a língua portuguesa. Nesse contexto, Franchi (2006, p. 97) chama de atividade epilinguística essa “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”.

Após as atividades linguística e epilinguística, segundo Franchi (2006), os estudantes estarão preparados para uma atividade metalinguística. Para o autor, essa atividade é aquela que apresenta “o caráter sistemático das construções linguísticas” (p. 98). Vieira (2018), ao corroborar a ideia defendida por Franchi (2006), alega que é

nessa etapa que a atividade metalinguística naturalmente acontece, como um “trabalho inteligente de sistematização gramatical” (em um quadro intuitivo ou teórico) que permite descrever a linguagem a partir da observação do caráter sistemático das construções, repletas de significação (p. 53).

No Eixo 2, Vieira (2018) aborda o ensino de gramática e a produção de sentidos. Nesse viés, dentre as autoras citadas no capítulo, Vieira (2018) aborda os postulados de Pauliukonis (2007), que sintetiza a abordagem da Análise Semi linguística do Discurso.

Assim, para fins de análise da interface gramática e sentido/texto deste segundo eixo defendido por Vieira (2018), a seguir, abordamos o que a autora analisa da semi linguística do discurso. Com base nessa perspectiva, mais especificamente da visão de Patrick Charaudeau, Pauliukonis (2007) defende uma abordagem discursiva da unidade textual, alegando ser o texto: “[...] um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática e realizados de acordo com um ‘contrato comunicativo’ vigente para os diversos gêneros textuais” (p. 239). Isso, segundo Vieira (2018, p. 54), faz com que fique “flagrante o papel da gramática na codificação de sentidos internos e externos à materialização do enunciado”.

Segundo Pauliukonis (2007), uma série de operações dão origem à seleção linguística para a construção do sentido no texto. Tais operações, segundo Pauliukonis, seriam:

(a) *operação de identificação*: designa os seres e nomeia e classifica as entidades (substantivação) [...]; (b) *operação de caracterização*: consiste em atribuir propriedades objetivas ou subjetivas aos seres ou mesmo informações a seu respeito (o processo de caracterização faz-se por meio da adjetivação) [...]; (c) *operação de processualização ou representação de fatos e ações*: permite identificar as mudanças na relação entre os seres (processo de verbalização) [...]; (d) *operação de modalização/ explicação*: revela as razões de ser e fazer do emissor, recobre todos

os modos pelos quais o sujeito da enunciação se posiciona diante do que é dito, reafirmando suas certezas, colocando suas dúvidas, interrogações, imposições etc.; essa operação marca o ponto de vista do locutor sobre alguns elementos discursivos, como se pode observar em: “Não *tenho certeza*”; “*talvez* ele não venha...”; “Ele não *deve* sair pois...”; “Não há empecilhos, portanto ele *pode* casar-se com ela”; “Isso *não vai* acontecer, *com certeza*...”; (e) por último, *operação de relação*: demarca os laços coesivos e especifica as regras de combinação e hierarquização, entre os diversos componentes da frase e do texto, no nível sintático e semântico; tal processo se faz por meio de classes como: preposição, conjunção, pronomes relativos e outros tipos de conectores (certos advérbios e locuções prepositivas em geral) [...]. (p. 248-250, grifos da autora).

Sendo assim, a partir dessa análise de construção de sentidos, é possível reafirmar a articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos.

No Eixo 3, Vieira (2018) discorre sobre o ensino de gramática, variação e normas. Em primeiro lugar, a autora salienta que ensino de gramática⁵¹ e ensino de norma-padrão⁵² não representam a mesma coisa, apesar de, muitas vezes, estarem profundamente conectados na prática escolar. Portanto, é imprescindível que as aulas de língua portuguesa gerem oportunidades de reflexão sobre as estruturas que não são do conhecimento do aluno, uma vez que tais estruturas podem não fazer parte da variedade dominada por ele.

Nesse contexto, a autora defende que o professor deve sempre trabalhar com a noção de variação linguística. Para tal, o docente deve promover uma reflexão comparativa entre as seguintes normas:

(i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola; (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da sincronia atual e até de outras sincronias; e (iii) a normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico (p.57).

Diante disso, vale salientar que, ao realizar tal abordagem, o professor estará munindo o aluno das diversas possibilidades que a língua portuguesa pode representar em contextos distintos. Em vista disso, Vieira (2018, p. 58) observa que

De todo o exposto, fica claro que o trabalho com o componente linguístico no eixo da variação (Eixo 3) é fundamental para a operacionalização dos Eixos 1 e 2, anteriormente propostos, visto que essa prática pode ficar impedida ou ao menos

⁵¹ Gramática sendo considerada como “conjunto de regras naturais que nos permitem produzir e interpretar enunciados capazes de significar” (VIEIRA, 2018, p. 55).

⁵² Norma-padrão sendo considerada como “conjunto de regras linguísticas a serem seguidas para o domínio de estruturas consideradas de prestígio em meios escolarizados, sobretudo em situações formais orais e escritas” (VIEIRA, 2018, p. 55).

dificultada pela falta de domínio de certas construções linguísticas por parte dos alunos. Em outras palavras, o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo 2), deve ser conjugado ao trabalho com variação linguística como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da recepção (leitura), seja no da criação (produção textual).

Gonçalves (2016) também pode ser um excelente aporte para tomarmos como base para a preparação de aulas e atividades de morfologia. Em seu capítulo “Por que criamos palavras novas?”, o autor apresenta cinco possíveis respostas a essa pergunta, que, inclusive, pode ser apresentada aos alunos como uma introdução a uma aula de processos de formação de palavras. Resumidamente, essas respostas são: (a) para nomear novas experiências; (b) para expressar uma ideia numa classe de palavras diferente; (c) para fazer o texto progredir; (d) para expressar ponto de vista e (e) para se identificar com um grupo. Nessa perspectiva, o autor reflete que,

de tempos em tempos, aparecem novas palavras, seja, por exemplo, na linguagem científica, cunhando uma nova tecnologia (como *nanofiltração*, ‘processo de separação por micromembranas’), seja nas novelas (como *choquei*, termo usado pelo personagem Cássio em *Caras & Bocas*, 2009, para expressar surpresa) [...] Já se deu conta de expressões novas usadas em bordões [...] como *copiou?*, usado pela personagem de Walter Breda na novela *América*, 2005)? Já percebeu que, no nosso dia a dia, usamos formas novas para nos referirmos, de forma expressiva ou não, a pessoa ou coisas (como *roupitcha*, *corpitcho*)? (GONÇALVES, 2016, p. 11, grifo do autor).

Dentre as cinco respostas apresentadas pelo autor, elencamos três que se encaixam diretamente com os processos de formação de palavras analisados aqui, a saber: a recomposição e/ou a confixação. São elas a primeira – para nomear novas experiências; a terceira – para fazer o texto progredir – e a quarta – para expressar ponto de vista.

A primeira resposta dada por Gonçalves (2016, p. 12) está relacionada a nomear novas experiências, ou seja, “aparecem palavras novas quando novos fenômenos ocorrem ou quando surge um conceito diferente ou, ainda, um objeto é inventado” (GONÇALVES, 2016, p. 12). Nesse viés, é importante lembrarmos que, mesmo que o falante crie novas palavras, ele precisa dar, a elas, “feição fonológica própria à nossa língua” (GONÇALVES, 2016, p. 12). Dessa maneira, Gonçalves (2016) apresenta exemplos de estrangeirismos como *bullying*, *nerd*, *blog*, em que o falante só percebe que se trata de empréstimos na hora da escrita (pois, na fala, acabam por pronunciar de forma a se encaixar nos padrões fonológicos da nossa língua materna). Além dos estrangeirismos, o autor apresenta exemplos de novas formações como “chapeiro” (‘aquele que trabalha na chapa, fazendo, por exemplo, hambúrgueres’) e

“cachorreiro” (‘aquele que passeia com cachorros’). Vale ressaltar que, nesses últimos exemplos, seria interessante deixar o aluno perceber a presença do sufixo –eiro sendo usado com o fim de designar ofícios (mesmo não usando a metalinguagem “sufixo”; reforçamos que essa proposta constitui uma introdução aos estudos da morfologia).

Segundo Basílio (1987), a função primordial da criação lexical é fornecer “novos rótulos para novas categorizações, ou seja, executar novas denominações” (BASÍLIO, 1987, p. 67). Nessa perspectiva, segundo a autora, quando nomeamos novas experiências, estamos cumprindo a função de rotulação.

Para essa resposta, poderíamos citar o exemplo (22) abaixo, retirado do antigo *Twitter*⁵³, em que o usuário usa o termo “merdófono” em uma analogia a palavras como anglófono (falante do inglês), francófono (falante do francês), lusófono (falante do português). Nesse contexto, temos uma nova palavra sendo criada com o confixo *fono*, uma vez que esse formativo possui característica da classe da confixação, a saber: oscilação posicional, produtividade relativa⁵⁴, possui significado referencial (semântica referencial) e padrão de cabeça à direita.

(22)



Disponível em: <<https://twitter.com/victoroffline/status/371272006052102144>>. Acesso em 17/05/2021.

O mesmo ocorre em (23), quando a usuária do antigo *Twitter* utiliza o confixo *fono* para criar o termo “Psicofono”.

⁵³ A rede social *Twitter*, desde de 23 de julho de 2023, passou a ser chamada de X. Neste trabalho, decidimos manter o nome *Twitter*, pois os dados apresentados foram pesquisados quando a rede em questão ainda tinha esse nome.

⁵⁴ De forma geral, para Bauer (2004, p. 20) e alguns outros autores (cf. CORBIN, 2000), três são os pré-requisitos necessários para a produtividade de um processo morfológico: frequência, coerência semântica e a capacidade de gerar novas formas.

(23)



Disponível em: <<https://twitter.com/amandaestaniss/status/575765588129226752>>. Acesso em 17/05/2021.

Além dos exemplos da confixação citados acima, há também a possibilidade de ver a recomposição sendo utilizada com a função de rotulação. Em (24), vemos o termo “EcoRodovias” para transmitir a ideia de rodovias sustentáveis e ecológicas. Verificamos recomposição neste caso, pois o formativo ‘eco’, nesta nova formação, atualizou justamente o sentido de “sustentabilidade” e “ecologia”, diferente do seu sentido etimológico, que do grego faz referência à “casa”.

(24)



Disponível em: <<https://www.ecorodovias.com.br/a-ecorodovias/>>. Acesso em 08/04/2025.

A terceira resposta elencada por Gonçalves (2016, p. 18) em relação à pergunta “por que criamos palavras novas?” é “para fazer o texto progredir”. Em uma perspectiva mais textual, até mesmo para colocar em prática o que preconiza a BNCC, os professores de língua portuguesa precisam buscar exemplos contextualizados em gêneros textuais.

Pouco se discute a relação da morfologia com o texto e, por esse motivo, defendemos a importância de demonstrar os dados de forma a considerar o contexto. Isso deve ser feito não para o professor utilizar o texto como pretexto, ou seja, com fundamento na leitura do texto, propor uma atividade meramente classificatória (com o uso da metalinguagem). Não entendemos que seja um problema, em algum momento, apresentar esse tipo de exercício, mas defendemos que o ensino não deve ser meramente metalinguístico. Com isso, ao apresentar o texto, o professor pode abordar o uso das classes gramaticais, ou até mesmo vocábulos criados a partir dos processos de formação de palavras que, no texto em análise, estejam sendo utilizados como forma de referência (KOCH, 2001) e/ou estejam manifestando posicionamento do enunciador, por exemplo.

Nessa esfera, a morfologia pode auxiliar na progressão temática do texto; com o uso de mecanismos de retomada e de construção de sentidos, o escritor consegue sustentar a coesão e a clareza do texto. Por isso, defendemos que a referência é uma atividade sociocognitiva-interacional realizada por sujeitos sociais (KOCH, 2001) e que os referentes não espelham fielmente o “mundo real”, sendo construídos interativa e discursivamente no interior dessa atividade (KOCH; MORATO; BENTES, 2005).

A fim de demonstração, podemos citar o exemplo (25) abaixo, em que o termo “Ecoponte” – formado pela recomposição – é utilizado como elemento de referência para retomar “Ponte Rio-Niterói”:

(25)

Mais de cinco milhões de motocicletas passaram pela Ponte Rio-Niterói em 2024

Publicado em 21 de jan de 2025 às 11:00

Passam diariamente pela Ponte Rio-Niterói mais de 14 mil motocicletas, totalizando cerca de 416 mil por mês, o que corresponde a 11% do tráfego na rodovia. No ano de 2024, mais de cinco milhões de motos passaram pela via. A Ecoponte realizou um comparativo entre os anos de 2022 e 2024 e identificou um aumento nos sinistros de trânsito envolvendo motocicletas e, consequentemente, no número de óbitos desses condutores, que são mais vulneráveis. Em 2022, foram registrados 111 acidentes e uma vítima fatal; em 2023, houve 167 acidentes, com três vítimas fatais; e, por fim, em 2024, foram contabilizados 195 acidentes, com seis vítimas fatais.

Disponível em: <<https://www.ecoviasponte.com.br/noticias/releases/mais-de-cinco-milhoes-de-motocicletas-passaram-pela-ponte-rio-niteroi-em-2024-235612>>. Acesso em 08/04/2025.

Ainda no âmbito da referência, apresentamos, a seguir, mais um exemplo de uma palavra formada pela recomposição que, no contexto apresentado, é utilizada para fazer uma retomada textual.

(26)

Em 2005, o Brasil adquiriu, pela sétima vez, um avião para transporte do Presidente da República. O ocupante do Palácio do Planalto era Luiz Inácio Lula da Silva (PT), então em seu primeiro mandato. Alvo de polêmica, a aquisição custou a Lula muitas críticas e o apelido do aeronave - Aerolula - usado de forma pejorativa pela oposição.

Agora, de acordo com a **Força Aérea Brasileira** (FAB), o governo estuda novamente a possibilidade de troca da aeronave. Em resposta ao questionamento do g1 sobre o caso, o Comando da Aeronáutica informou que "analisa solicitação da Presidência da República", confirmando que a substituição está na pauta da Presidência.



Luiz Inácio Lula da Silva em sua última viagem a bordo do "Aerolula" em janeiro de 2011, após a posse da ex-presidente Dilma Rousseff — Foto: Ricardo Stuckert/Presidência

O atual avião é um Airbus ACJ-319 e, quando foi adquirido, era o único jato do tipo em operação no Brasil. A aeronave foi usada também pelos presidentes Dilma Rousseff (PT), Michel Temer (MDB) e Jair Bolsonaro (PL), como visto nas imagens a seguir. Em janeiro de 2019, por exemplo, o ex-presidente Bolsonaro embarcou para Davos, na Suíça, para participar do Fórum Econômico Mundial a bordo do Aerolula.

Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/politico/noticia/2023/06/07/aerolula-aviao-foi-adquirido-durante-o-primeiro-mandato-do-presidente-e-custou-r-167-milhoes-relembre-polemica.ghtml>>. Acesso em 08/04/2025.⁵⁵

⁵⁵ Os grifos apresentados na notícia são do próprio site.

No exemplo (26) acima, a palavra “aerolula” é utilizada para retomar “avião” e “aeronave”. Pode-se dizer que há um exemplo de recomposição, pois, etimologicamente, ‘aero’ evoca o sentido de “ar”; no entanto, na formação em análise, esse afixoide atualiza o sentido de avião.

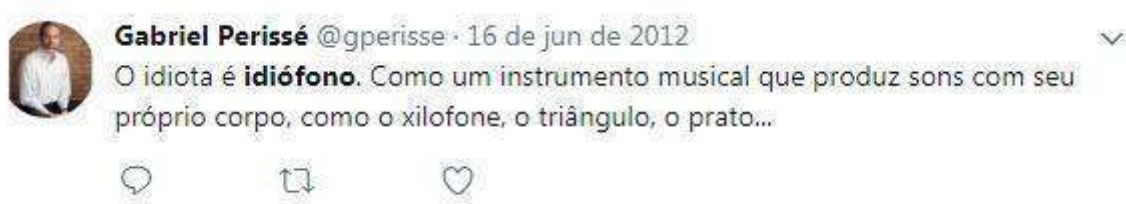
A quarta resposta apresentada pelo autor é “para expressar ponto de vista” (GONÇALVES, 2016, p. 21). Com base nisso, o autor chama de função atitudinal aquela “pela qual se externalizam as atitudes e crenças do emissor e a necessidade que se tem de expressar ponto de vista, seja uma impressão positiva (como em *corpitcho*, ‘corpo atraente, escultural’) ou negativa (*timeco*, ‘time ruim, de atuação pífia’).” (GONÇALVES, 2016, p. 23-24, grifos do autor). Nessa ótica, o autor descreve a função atitudinal a partir do uso de afixos que, ao serem utilizados, podem expressar uma conotação positiva ou negativa na vocábulo criado. Já na abordagem desta Tese, mostramos a possibilidade de palavras formadas pelos mecanismos da recomposição e da confixação transmitirem a função atitudinal.

O exemplo apresentado em (22), “merdófono”, além de ser da função de rotulação, poderia ser citado novamente aqui, já que o usuário da rede social em questão emite um ponto de vista sobre alguém que fala algo em específico. Além disso, o exemplo (26) também poderia representar a função atitudinal, uma vez que o termo “aeroLula” era utilizado pejorativamente pela oposição ao seu governo. Assim, rotula-se para criar uma imagem negativa vinculada a ele.

Outro exemplo para a função atitudinal pode ser citado em (27), em que o falante faz uso de uma palavra já formada pela confixação para emitir o seu ponto de vista negativo acerca de uma pessoa que, segundo o autor, é idiota. Podemos ressaltar, no entanto, que o tom de pejoratividade é atualizado a partir do vocábulo como um todo, visto que a função atitudinal não está apenas ancorada no confixo *fono*. Assim, entendemos que o usuário do antigo *Twitter* ressignificou o sentido da palavra idiófono, que, denotativamente, significa: “[...] instrumento musical cujo som provém da sua própria vibração”⁵⁶.

⁵⁶ Definição apresentada em: <<https://dicionario.priberam.org/idi%C3%B3fono>>. Acesso em 22/11/2025.

(27)



Disponível em: <<https://twitter.com/gperisse/status/213984089894699008>>. Acesso em 17/05/2021.

Após toda essa discussão sobre morfologia e ensino, apresentamos, no próximo capítulo desta Tese, a proposta prática deste trabalho. Expomos, então, atividades aplicáveis – para o ensino da recomposição e da confixação – baseadas nos três eixos do ensino (VIEIRA, 2018) e, também, propostas baseadas no questionamento “por que criamos palavras novas?” (GONÇALVES, 2016).

5 PROPOSTAS DIDÁTICAS

A partir de toda a análise feita até o momento, colocamo-nos diante do desafio de propor uma definição, que seja acessível à realidade dos alunos do Ensino Médio, para a composição neoclássica e para os processos da recomposição e da confixação. Assim, antes de apresentar as propostas didáticas baseadas nos “três eixos do ensino” (VIEIRA, 2018) e no questionamento “por que criamos palavras novas” (GONÇALVES, 2016), abaixo, apresentamos as definições e a forma como o professor pode abordar tais processos.

Nesse contexto, propomos que a composição neoclássica deve ser apresentada juntamente com a composição (de bases livres) e a derivação. Ao apresentar a composição por justaposição e por aglutinação, o professor pode apresentar esse segundo tipo de composição que faz uso de radicais oriundos do grego e do latim e que, além dessa característica principal, apresenta outras a serem elencadas ainda neste capítulo. Na definição a ser apresentada, o professor pode discutir com os alunos que esse segundo tipo de composição nasce de um processo que combina, a princípio, bases presas que são provenientes do grego e do latim. Diante disso, é válido comentar com os alunos que, apesar de a composição neoclássica ser decorrente da criação de termos da esfera técnico-científica, o que lhe atribui o caráter de uma composição erudita, nem sempre é o que ocorre, pois, na língua corrente, podemos encontrar exemplos de palavras fora da esfera erudita, assim como também podemos encontrar exemplos de elementos que não são somente de base presa, uma vez que encontramos elementos da composição neoclássica que assumem livre-curso na língua.

Com o objetivo de se definir uma classe mais sólida para os elementos neoclássicos, seguimos algumas das características elencadas por Petropoulou & Ten Hacken (2002). Das características elencadas pelos autores para os elementos neoclássicos, reproduzimos as seguintes: (i) possuem significado próprio, baseado no significado encontrado no latim e/ou no grego e (ii) podem aparecer tanto do lado esquerdo, quanto do lado direito de uma formação complexa.

Desse modo, para nós, a composição neoclássica se trata de um processo que utiliza radicais provenientes do grego e do latim para nomear tanto termos da esfera técnico-científica, quanto termos da língua corrente. Além disso, no que diz respeito à semântica, tais elementos possuem significado próprio, baseado no significado encontrado no latim e/ou no grego e, quanto à posição do composto, os elementos podem aparecer tanto do lado esquerdo, quanto do lado direito de uma formação complexa.

No que tange à recomposição e a confixação, podemos defini-los como especificidades da composição neoclássica. Explicaremos para os alunos que ambos são processos que fazem uso de radicais oriundos do grego e do latim; no entanto, há diferenças entre os processos, a saber: a recomposição faz uso de radicais (chamados de afixoides neste processo) que se especializam semanticamente e adquirem novos usos. Portanto, entende-se que, etimologicamente, havia uma palavra complexa que, no processo de recomposição, é encurtada e acaba transmitindo um novo sentido quando se adjunge às formas com livre-curso na língua.

Também a confixação constitui um processo pertencente à composição neoclássica. Ademais, na confixação a principal característica é a oscilação posicional do radical erudito (confixo). Em outras palavras, na confixação, temos como unidade um elemento sem lugar predeterminado na estrutura da palavra.

No que diz respeito aos elementos constituintes dos processos aqui defendidos, os confixos e os afixoides, ambos possuem as seguintes características: são produtivos, apresentam significado referencial, criam palavras na esfera técnico-científica, mas também na língua corrente e podem aparecer como elementos de livre-curso na língua, ou seja, não são, necessariamente, elementos de base presa. Portanto, será importante ressaltar para os alunos que a diferença mais marcante entre esses elementos é que os afixoides passam por uma ressemantização do seu sentido etimológico, e os confixos apresentam mobilidade posicional.

Assim, após a apresentação das definições dos processos defendidos, é possível, portanto, elencar, abaixo, as propostas didáticas para a abordagem desses processos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio.

No que tange ao processo da recomposição, no Eixo 1 (ensino de gramática e atividade reflexiva) (VIEIRA, 2018), podemos propor o trabalho com os textos reproduzidos de (28) a (31) abaixo:

(28)



Disponível em: <<https://santuariosaojudastadeu.arquidiocesebh.org.br/noticias/outubro-rosa-faca-o-auto-exame/>>. Acesso em 17/03/2025.

(29)



Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/bibliotecas-da-puc-campinas-inauguram-totens-de-autoatendimento/>>. Acesso em 17/03/2025.

(30)

CURSO
VENDEDOR DE AUTOPEÇAS
SENAC IJUÍ

Qualifique-se para o mercado de trabalho.

36h de conteúdo
Certificação
Apenas 25 vagas

Início das aulas: 16 de abril - Início das aulas: 16 de abril - Início das aulas: 16 de abril

Inscrições presenciais no Senac Ijuí
Rua 24 de Fevereiro, 315 - Centro
Informações: (55) 3332-7022

Sincopeças RS Rede Fecomércio-RS Senac Fecomércio SESC

Disponível em: <<https://correiomecanico.com.br/curso-vendedor-de-autopecas-em-ijui-rs/>>. Acesso em 17/03/2025.

(31)

AutoShopping
INTERNACIONAL

Tem tudo pra dar negócio.

autoshoppinginternacional.com.br

AQUI TEM O CARRO FEITO PRA VOCÊ!

Disponível em: <<https://www.autoshoppinginternacional.com.br/>>. Acesso em 17/03/2025.

A partir dos textos apresentados, pode-se, no decorrer das atividades linguísticas do Eixo 1, propor um trabalho mais voltado para os aspectos textuais, uma vez que, nessa etapa das atividades linguísticas, os alunos são expostos aos dados sem uma preocupação

classificatória. Nesse contexto, podemos reiterar a importância desse trabalho a partir de gêneros textuais, pois, segundo Marcuschi (2010, p. 19),

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Assim, diante da abordagem do gênero textual anúncio publicitário, que é o gênero textual dos textos selecionados e apresentados em (28), (29), (30) e (31), os alunos poderão, juntamente com o texto escrito e eventualmente os dados dos processos morfológicos aqui estudados, perceber a maneira como a construção de sentidos é feita nos textos apresentados. Isso poderá ocorrer, pois, como defendido por Vivas e Moraes (2021, p. 552), “a escolha e o uso de um dado gênero estão ancorados no contexto de produção, tendo em vista os propósitos e objetivos dos sujeitos discursivos que interagem na cena enunciativa.”

Além disso, o trabalho com gêneros textuais também permite o desenvolvimento de leitura de textos multissemióticos (BRASIL, 2018). Nesse contexto, para Rojo (2004),

[...] as práticas de letramento na escola alicerçavam-se em atividades de leitura e escrita nas quais se recorria apenas à linguagem escrita como tecnologia para o ensino de língua materna. Atualmente, essas práticas têm sofrido modificações com a inserção e o uso de novas tecnologias, os textos combinam imagens estáticas (em movimento), com áudio, cores, links, sejam nos ambientes digitais ou na mídia impressa. (p.75-76).

Com isso, apresentamos, abaixo, uma proposta didática de atividades linguísticas (FRANCHI, 2006), que se aplicariam ao Eixo 1 (VIEIRA, 2018):

1) Com base nos textos apresentados, responda:

- I. Qual é o objetivo principal de cada um dos textos? Justifique.*
- II. De que forma cada um dos textos se adequa ao seu público-alvo? Em sua resposta, cite o modo verbal predominante.*

2) Com base em sua resposta à questão acima, qual seria o gênero textual dos textos apresentados? Justifique.

3) De que forma os recursos linguísticos (palavras ou expressões da língua portuguesa) e extralinguísticos (cores, imagens, símbolos) ajudam na construção da mensagem principal veiculada em cada um dos textos?

4) Observe os textos novamente e escreva abaixo qual é a partícula (parte de uma palavra) que reitera a ideia principal em cada uma das imagens. Justifique sua resposta.

Refletindo sobre as questões apresentadas acima, esperamos que os alunos percebam que, de certa forma, os textos têm como objetivo em comum a “venda” de algo, seja de uma ideia ou de um produto: o primeiro texto defende a importância de se fazer o autoexame; o segundo, sobre a adesão ao autoatendimento em uma biblioteca; o terceiro, sobre a venda de um curso para vendedores de autopeças e o quarto intenta vender um carro.

No que tange à adequação ao público-alvo, os alunos podem citar que os autores partem de uma linguagem persuasiva e instrutiva, por exemplo com o uso de verbos no imperativo, com o intuito de se conectar aos leitores. Assim, diante dessa observação às duas primeiras questões do número 1, os alunos podem chegar à conclusão, na questão 2, de que os textos apresentados são exemplares do gênero textual anúncio publicitário.

A partir dessa análise inicial, os estudantes podem continuar se debruçando sobre as próximas questões apresentadas. No número 3, espera-se que eles percebam o uso de vocábulos estritamente voltados à esfera na qual o anúncio vai circular, juntamente com imagens que reforçam o texto escrito. Aqui, estamos diante do conceito de textos multissemióticos tão preconizados na BNCC (2018). Assim, os alunos podem citar, por exemplo, que a ideia principal do primeiro texto é defender a importância do autoexame para a prevenção do câncer de mama e, por isso, os autores lançam mão de recursos extralinguísticos e linguísticos, a saber: a cor rosa, que remete ao outubro rosa; imagens que ensinam as mulheres a realizarem o autoexame; destaque nas palavras “câncer de mama”, “autoexame” e em cada um dos passos que instruem a leitora sobre como proceder.

Em relação ao segundo texto, os discentes podem perceber a construção da ideia do autoatendimento por meio da imagem da máquina que possibilita tal tipo de atendimento nas bibliotecas da Universidade em questão. Além disso, eles podem notar que, ao fundo do anúncio, há a imagem de linhas que conectam pontos, o que pode gerar a ideia de que o sistema interliga as informações das bibliotecas da PUC, ou seja, com o cadastro, de fato, é

possível acessar às bibliotecas sozinho. Os alunos podem citar, também, que o anúncio promove a construção de sentidos de uma forma muito positiva, até mesmo enaltecendo essa vivência tecnológica ao apresentar a seguinte frase “Viva essa experiência”. Outro recurso a ser possivelmente citado é a predominância da cor azul que, não coincidentemente, está presente no símbolo da PUC Campinas. Desse modo, o aluno pode perceber que a própria cor constitui um modo de fazer referência à própria universidade.

No terceiro texto, o autor do anúncio utiliza de recursos multissemióticos, a saber: imagens de peças de carros, uma imagem de um vendedor com aspecto de mecânico, a imagem de um selo (representando a certificação do curso), bem como palavras e expressões voltadas para a explicação das informações sobre o curso. Os alunos também podem citar o uso da cor amarela para destacar as informações-chave e podem ressaltar o uso da palavra “apenas” que evidencia poucas vagas para o curso, ou seja, se a pessoa quiser se qualificar para o mercado de trabalho, como o anúncio defende, fica implícito que ela deve se inscrever rapidamente.

Ao responderem sobre o quarto texto, os discentes podem apontar que o sentido da mensagem principal foi construído de forma a mostrar que, na loja em questão, há todos os estilos de carros certos para cada pessoa. Isso se torna evidente com os recursos linguísticos e extralinguísticos mencionados a seguir: imagens de dois carros diferentes ao lado, cada um, de uma imagem de uma mulher e de uma imagem de um homem (evidenciando que há carros para diferentes pessoas, evidenciando uma questão de gênero), juntamente com expressões como “tem tudo para dar negócio” e “aqui tem o carro feito para você”. Além disso, as cores do anúncio são mais neutras, evidenciando que esse pode ser um anúncio produzido para alcançar pessoas de diferentes gêneros, diferentemente do primeiro anúncio, em que a cor rosa é utilizada para ressaltar a ideia do outubro rosa, campanha que se destina ao público feminino.

Depois de responderem a essas questões mais voltadas para o trabalho com o gênero textual, os alunos serão convidados a analisar um aspecto mais linguístico, sobretudo em relação à partícula ‘auto’ que se repete nos quatro textos. Acreditamos que, nesse ponto, após a análise de questões mais textuais, o aluno já terá percebido a ocorrência desse formativo em questão e que, além disso, já terá percebido, nos textos, os dois sentidos distintos veiculados por ele. Enquanto os alunos percebessem a construção de sentidos por meio de recursos distintos nos anúncios, eles já poderiam notar que, nos dois primeiros textos, o ‘auto’ atualiza o sentido de “si próprio” e, nos dois últimos anúncios, atualiza o sentido de algo relacionado a

“carro”.

Após essas questões, os alunos podem ser expostos a outra sequência de exercícios, sequência essa que configurará como a atividade epilinguística (FRANCHI, 2006) do Eixo 1 (VIEIRA, 2018):

5. Pesquise, na Internet, outras palavras que apresentem essa mesma partícula que foi encontrada nos textos apresentados acima. Após isso, divida as palavras encontradas na pesquisa em dois grupos.

(observação: as palavras devem ser divididas de acordo com o seu significado, ou seja, para pertencerem ao mesmo grupo, as palavras devem apresentar alguma semelhança de sentido).

6. Agora, observe a lista de radicais gregos e latinos disponibilizada pelo professor. Procure a partícula que estamos estudando nessa atividade:

a) Qual é o significado desse formativo descrito nessa lista? Escreva aqui:

b) Qual (Quais) é (são) o(s) outro(s) significado(s) encontrado(s) por você para a partícula em questão? Escreva aqui:

Nessas atividades chamadas de epilinguísticas, os discentes terão a oportunidade de refletir de maneira científica sobre os dados. Dessa forma, como pesquisadores, eles buscarão novas palavras que apresentem o mesmo radical a fim de notarem que as mesmas ideias podem ser atualizadas em vocábulos diferentes. Com isso, eles dividirão os dados em dois grupos de acepção de ‘auto’: o etimológico e o novo sentido atualizado nas novas formações.

Na questão 6, os discentes terão a oportunidade de comparar as anotações feitas por eles (divisão dos dados em dois grupos de acepção) com a lista a ser dada pelo professor. Isso possibilitará que eles notem que o sentido etimológico de ‘auto’ vem do grego, atualizando a ideia de “si próprio” e que, nas novas formações, o sentido atualizado é de “carro”, o que tem total relação com a palavra ‘automóvel’.

Na sequência das atividades linguísticas e epilinguísticas, os estudantes conseguirão partir para uma abordagem mais sistemática e classificatória. Por isso, a seguir, apresentamos propostas didáticas para as atividades metalinguísticas (FRANCHI, 2006), ainda no Eixo 1 (VIEIRA, 2018):

7. Nas questões anteriores, percebemos que houve alteração no significado da partícula

apresentada. Essa é apenas uma das características do processo de formação de palavras chamado recomposição. Com base em toda a observação e reflexão dos dados, em pequenos grupos, escrevam uma definição para explicar a recomposição.

8. Você consegue pensar em outros exemplos da nossa língua formados pela recomposição? Vamos pesquisar! Na próxima aula, cada grupo deve apresentar um exemplo de recomposição que esteja contextualizado em algum anúncio publicitário. Os grupos deverão escolher uma partícula (grega ou latina) e apresentar um dado em que o significado etimológico permaneça e outro em que o significado se especializa.

Na questão 7 acima, os alunos são convidados a escrever uma definição para o processo da recomposição. Essa atividade faz sentido depois de todo um trabalho de leitura (exposição ao texto) e análise dos dados, ou seja, após as atividades linguísticas e epilinguísticas. Se os alunos não tiverem feito todo esse processo descrito até então no Eixo 1, a questão 7 fica meramente classificatória e sem contexto para os estudantes. Nesse viés, torna-se significativo criar a oportunidade de os próprios alunos definirem o processo com base em todo um trabalho de observação, leitura e análise dos dados que tiveram anteriormente. A partir de então, os próprios alunos podem entender que a recomposição faz uso de um elemento da composição neoclássica que se especificou semanticamente e, por isso, ganhou novo uso na língua. Depois de construírem a definição e sistematizarem o conteúdo, os alunos são encorajados a realizar uma nova pesquisa a fim de encontrar novos exemplos de recomposição.

Para o Eixo 2 elaborado por Vieira (2018), abordamos uma sequência de atividades sobre ensino de gramática e produção de sentidos:

(32)



Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/509540145354924825/>>. Acesso em 03/11/2024.

1. Ao ler o anúncio publicitário acima, a que tipo textual⁵⁷ ele pertence? Justifique sua resposta com base nas características do gênero textual.

2. Que tipo de setor empresarial provavelmente está promovendo esse anúncio?

3. Vimos, nos exercícios anteriores, que o formativo 'auto-', passando pelo processo da recomposição, atualiza o sentido de "carro".

De que forma, esse anúncio publicitário constrói a ideia relacionada a "carro", mesmo sem utilizar a partícula 'auto-'?

Com base no texto apresentado em (32), esperamos que os alunos, na questão 1, reconheçam que se trata de um gênero textual da tipologia argumentativa, uma vez que o intuito do texto é vender um "produto" (carteira de motorista). Tal caráter persuasivo pode ser

⁵⁷ "Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção." (MARCUSCHI, 2003, p. 22-23).

reforçado pela frase “Agora sim, pronto para o rolê!” Além da tipologia textual⁵⁸ predominante, é possível que o aluno cite a injuntiva como secundária, uma vez que há a frase no imperativo “Venha tirar a sua CNH com a melhor”⁵⁹, o que revela um caráter convidativo e instrutivo (característica do tipo textual conhecido como injunção).

A segunda questão também trabalha com a leitura do texto como um todo, pois, convida o aluno a perceber, pelos recursos linguísticos e extralinguísticos, de que se trata de um anúncio de uma autoescola. Essa construção de sentidos será melhor desenvolvida na questão 3, quando o aluno é convidado a pensar sobre como a ideia de “carro” é veiculada no anúncio, mesmo sem apresentar o formativo ‘auto-’. Esperamos que o aluno consiga ver que essa construção é feita, por exemplo, com elementos visuais, a saber: a imagem de um jovem, bem feliz por sinal, segurando uma carteira de habilitação, sentado em um banco de carro e com sua mão ao volante; além disso, há a imagem de faixas de sinalização das cores preto e amarelo e, também, a predominância da cor amarela no anúncio que, no trânsito, significa “atenção”. Além dos recursos visuais, podemos dizer que há recursos linguísticos que reforçam a ideia de que, mesmo sem a partícula ‘auto-’, o anúncio veicula noções relacionadas ao elemento “carro”, a saber: “rolê” (termo muito utilizado por jovens para passar a ideia de passeio), e “CNH” (Carteira Nacional de Habilitação).

No texto apresentado em (32), podemos dizer que a construção de sentidos também se dá pela operação de modalização (PAULIUKONIS, 2007), uma vez que a publicidade afirma, por meio de uma locução adverbial de certeza, que “agora sim” a pessoa estará apta para andar de carro. Além disso, podemos citar que ocorre, também, a operação de caracterização (PAULIUKONIS, 2007), quando se diz que, por meio de um adjetivo, após tirar a CNH, o leitor estará “pronto” para um rolê; também ocorre essa mesma operação com o adjetivo “melhor” ao se referir, implicitamente, à autoescola em questão. Nessa esteira de análise das operações propostas por Pauliukonis (2007), podemos, ainda, notar que ocorre a operação de representação de fatos e ações (PAULIUKONIS, 2007) em “Venha tirar”, quando o anúncio

⁵⁸ “Em geral, a expressão ‘tipo de texto’, muito usada nos livros didáticos e no nosso dia a dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto. Quando alguém diz, por exemplo, ‘a carta pessoal é um tipo de texto informal!’, ele não está empregando o termo ‘tipo de texto’ de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. Uma carta pessoal que você escreve para sua mãe é um gênero textual, assim como um editorial, horóscopo/ receita médica, bula de remédio, poema, piada, conversaço casual, entrevista jornalística, artigo científico, resumo de um artigo, prefácio de um livro. É evidente que em todos estes gêneros também estão se realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo). Veja-se o caso da carta pessoal, que pode conter uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) e assim por diante.” (MARCUSCHI, 2002, p. 25).

⁵⁹ O mesmo comentário feito aqui sobre as duas tipologias textuais serve para o contexto dos anúncios publicitários apresentados em (28), (29), (30) e (31).

faz esse convite de o leitor tirar a CNH com a autoescola, e ocorre a operação de identificação (PAULIUKONIS, 2007) em “rolê”, pois encontramos um substantivo que substitui a palavra “passeio” e, de certa forma, acaba gerando uma maior identificação com um possível público-alvo do anúncio: jovens (o que é confirmado pela imagem de um rapaz jovem ao volante).

Para o Eixo 3 (VIEIRA, 2018), propomos uma atividade que promova, assim como defendido pela autora, oportunidades para que os alunos entendam que o ensino de gramática pode ocorrer dentro de um viés que reconhece a variação linguística. Nesse sentido, mostramos em (33) e em (34) abaixo exemplos de textos que apresentam possibilidades de atividades que promovam a reflexão da variação linguística. Em (33), apresentamos um texto que consiste em um comentário sobre o termo ‘autoescola’ no site ctbdigital.com.br, bem como a reprodução do art. 154 da Lei n. 14.921/24. Já em (34), o exemplo apresentado é a reprodução de uma questão do ENEM (2014), questão essa que apresenta, como texto-base, uma crônica do autor Fernando Sabino.

(33)

Comentário

A expressão “AUTOESCOLA” é utilizada no CTB, tanto para designar o veículo destinado à aprendizagem (art. 154), quanto para o próprio estabelecimento de formação de condutores (art. 155), muito embora o Conselho Nacional de Trânsito, ao regulamentar estas instituições de ensino, tenha, desde 1998, substituído o nome “AUTOESCOLA” por “CENTRO DE FORMAÇÃO DE CONDUTORES”, classificado em três categorias: ‘A’ (para ensino teórico), ‘B’ (para ensino prático, esta sim a antiga Autoescola) ou ‘AB’ (para ambos tipos de ensino).

Em relação ao veículo, a inscrição “AUTOESCOLA” deve vir pintada na cor preta, em faixa de vinte centímetros de largura, de cor amarela (se permanente), ou de cor branca (se faixa removível).

A falta desta simbologia caracteriza a infração prevista no artigo 237: “Transitar com o veículo em desacordo com as especificações, e com falta de inscrição e simbologia necessárias à sua identificação, quando exigidas pela legislação”, sujeita à multa e retenção do veículo para regularização.

Art. 154

Capítulo XIV - DA HABILITAÇÃO

Os veículos destinados à formação de condutores serão identificados por uma faixa amarela, de vinte centímetros de largura, pintada ao longo da carroçaria, à meia altura, com a inscrição AUTO-ESCOLA na cor preta.

§ 1º No veículo eventualmente utilizado para aprendizagem, quando autorizado para servir a esse fim, deverá ser afixada ao longo de sua carroçaria, à meia altura, faixa branca removível, de vinte centímetros de largura, com a inscrição AUTO-ESCOLA na cor preta.

§ 2º As idades máximas dos veículos destinados à formação de condutores nas categorias de habilitação de que trata o art. 143, não computado o ano de fabricação, serão de:

- I - 8 (oito) anos, para a categoria A;
- II - 12 (doze) anos, para a categoria B;
- III - 20 (vinte) anos, para as categorias C, D e E.

Disponível em: <<https://www.ctbdigital.com.br/comentario/comentario154>>. Acesso em 03/11/2024.

Com base no texto apresentado acima:

a) Crie uma hipótese para explicar o porquê da palavra autoescola ter sido grafada de duas formas diferentes;

b) Compare a sua resposta com a de outros colegas e, em pares, discutam sobre essa diferença;

c) Pesquise sobre essa diferenciação entre ambos os termos e escreva um parágrafo explicando sobre a possibilidade de se encontrar “autoescola” e “auto-escola” nos diferentes textos que circulam na sociedade.

(34) (Reprodução ENEM 2014)

Em bom português

No Brasil, as palavras envelhecem e caem como folhas secas. Não é somente pela gíria que a gente é apanhada (aliás, já não se usa mais a primeira pessoa, tanto do singular como do plural: tudo é “a gente”). A própria linguagem corrente vai-se renovando e a cada dia uma parte do léxico cai em desuso.

Minha amiga Lila, que vive descobrindo essas coisas, chamou minha atenção para os que falam assim:

— Assisti a uma fita de cinema com um artista que representa muito bem.

Os que acharam natural essa frase, cuidado! Não saberão dizer que viram um filme com um ator que trabalha bem. E irão ao banho de mar em vez de ir à praia, vestido de roupa de banho em vez de biquíni, carregando guarda-sol em vez de barraca. Comprarão um automóvel em vez de comprar um carro, pegarão um defluxo em vez de um resfriado, vão andar no passeio em vez de passear na calçada. Viajarão de trem de ferro e apresentarão sua esposa ou sua senhora em vez de apresentar sua mulher.

SABINO, F. Folha de S. Paulo, 13 abr. 1984 (adaptado).

A língua varia no tempo, no espaço e em diferentes classes socioculturais. O texto exemplifica essa característica da língua, evidenciando que

a) o uso de palavras novas deve ser incentivado em detrimento das antigas.

b) a utilização de inovações no léxico é percebida na comparação de gerações.

c) o emprego de palavras com sentidos diferentes caracteriza diversidade geográfica.

d) a pronúncia e o vocabulário são aspectos identificadores da classe social a que pertence o falante.

e) o modo de falar específico de pessoas de diferentes faixas etárias é frequente em todas as regiões.

Em (33), esperamos que os alunos percebam a diferenciação entre a grafia ‘autoescola’ e ‘auto-escola’ e, a partir disso, criem uma hipótese para essa variação. Diante

dessa discussão e pesquisa que eles realizarão, os discentes chegarão à resposta sobre a reforma ortográfica que houve em 2009, a qual gerou um novo acordo ortográfico.⁶⁰ A partir dessa descoberta, o professor poderá discutir com os alunos que a reforma ortográfica teria sido um dos fatores ocasionadores da variação linguística que ocorre no vocábulo ‘autoescola’. Além disso, pela reflexão feita, os alunos entenderão que, possivelmente, os textos os quais apresentam a palavra grafada com hífen são textos mais antigos que ainda continuam circulando na sociedade, como é o caso do artigo 145 reproduzido no texto em (33). Dessa forma, é possível apresentar, com maior ou menor profundidade em sala, a variação linguística diacrônica, na qual o condicionamento é o tempo; essa variação ocorre na modalidade escrita.

Na sequência desse exercício, apresentamos a questão do ENEM 2014, reproduzida acima em (34), para refletir com os alunos sobre o fator tempo, que é um dos fatores que ocasiona a variação linguística. Além disso, é possível trabalharmos a recomposição no viés da variação linguística, uma vez que, no trecho: “Comprarão um automóvel em vez de comprar um carro”, é possível notar que, de fato, ao longo do tempo a partícula ‘auto-’ deixou de ser simplesmente “por si só” para atualizar a ideia de “carro”.

Agora, como proposta de atividades para a abordagem do fenômeno da confixação no contexto dos três eixos propostos por VIEIRA (2018), apresentamos, como ponto de partida, os textos retirados do antigo *Twitter*, que são reproduzidos em (35), (36), (37), (38) e (39) abaixo.

⁶⁰ “O acordo - que visa unificar o registro escrito do português nos oito países que falam o idioma: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor Leste, Brasil e Portugal - reduz o uso do trema; elimina o uso do acento agudo nos ditongos abertos “ei” e “oi” de palavras paroxítonas (como em “assembléia” e “idéia”); acaba com o uso do acento diferencial de palavras como pára (do verbo parar) e para (preposição); e incorpora as letras “k”, “w” e “y” ao alfabeto, entre outras alterações.

O Decreto 6.586/08, de implementação do acordo, foi assinado por Lula na Academia Brasileira de Letras (ABL) no último dia 29, em sessão solene pela passagem dos 100 anos da morte do escritor Joaquim Maria Machado de Assis, primeiro presidente e símbolo maior da instituição.

Em 2009, ainda de acordo com o Decreto 6.586/08, os livros escolares distribuídos pelo Ministério da Educação à rede pública de ensino de todo o país serão autorizados a circular tanto na atual quanto na nova ortografia. A partir de 2010, deverão ser editados somente na nova ortografia, excetuadas a circulação das reposições e complementações de programas em curso, conforme especificação definida e disciplinada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O texto do acordo ortográfico foi assinado pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em 16 de dezembro de 1990. A norma deveria entrar em vigor quatro anos depois, mas algumas nações não conseguiram ratificá-la a tempo. A expectativa é que as mudanças alterem entre 0,5% e 2% do vocabulário atual.

Além do Decreto 6.586/2008, o presidente assinou na segunda-feira outros três decretos sobre o assunto. O [Decreto 6.583/2008](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2008/09/30/novas-regras-ortograficas-entram-em-vigor-em-janeiro-de-2009) traz o texto do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa assinado em Lisboa em 1990, com as novas regras a serem implementadas a partir de janeiro do ano que vem.” Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2008/09/30/novas-regras-ortograficas-entram-em-vigor-em-janeiro-de-2009>>. Acesso em 10/07/2025.

Para o Eixo 1, ensino de gramática e atividade reflexiva, apresentamos a seguinte atividade linguística:

1. Observe os textos abaixo com atenção para responder às questões que os seguem:

(35)



The image is a screenshot of the Dicio website. At the top, the word 'lusófono' is displayed in a large, bold, blue font, followed by a speaker icon. To the right of the word are icons for Facebook and WhatsApp. Below the word, it says 'Lexicógrafa responsável: Débora Ribeiro'. The main heading is 'Significado de Lusófono', followed by 'substantivo masculino'. The definition is: 'Indivíduo que fala português; quem tem a língua portuguesa como língua materna.' Below this, it says 'País, território, nação cuja língua oficial ou materna é o português.' Then, it says 'adjetivo' and 'Que fala português ou tem o português como língua materna: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Timor Leste, Portugal e São Tomé e Príncipe são países lusófonos.' Finally, it provides the etymology: 'Etimologia (origem da palavra **lusófono**). A palavra lusófono tem origem na junção de luso, do latim "Lusus, i", filho de Líber - Deus do Vinho, que atribuiu seu nome à Lusitânia, + fono.'

Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/lusofono/>>. Acesso em 17/03/2025

(36)



Disponível em: <<https://twitter.com/victoroffline/status/371272006052102144>>. Acesso em 17/05/2021.

- Qual é o objetivo principal de cada um dos textos? Justifique.
- De que forma cada um dos textos se adequa ao seu público-alvo?
- Com base em sua resposta à questão acima, qual seria o gênero textual dos textos

apresentados? Justifique.

d) É possível observar um padrão de formação de palavras ou um padrão de sentido entre os vocábulos “lusófono” e “merdófono”? Justifique.

Nas questões acima, além do trabalho com o gênero textual, o discente é convidado a refletir sobre a própria língua de forma a não se preocupar ainda com a metalinguagem. Nesta primeira etapa, esperamos que, ao responder à letra ‘a’, o aluno perceba que ambos os textos têm como objetivo principal a definição de um vocábulo; ao responder à letra ‘b’, esperamos que o discente chegue à conclusão de que o primeiro texto, ao definir o vocábulo “lusófono”, utiliza uma linguagem mais formal, apresenta as classes gramaticais da palavra, e informações sobre a etimologia da palavra. Diferentemente, no segundo texto, o aluno perceberá que se trata de um texto mais enxuto (com quantidade específica de caracteres)⁶¹, com uma linguagem mais informal. Diante dessas respostas, o aluno responderá, na letra ‘c’, que o primeiro texto é um verbete de dicionário *online* e o segundo texto é um *tweet*.⁶²

Após o trabalho com o gênero textual, nas questões de ‘a’ a ‘c’, o aluno é convidado a observar um padrão entre os dois vocábulos que foram definidos nos textos apresentados. Aqui, o aluno pode, de forma preliminar e não técnica, fazer referência à repetição do formativo (ó)fono, pode ainda citar que as duas palavras definem alguém que fala algo (um idioma no primeiro exemplo, e o conteúdo de que se fala no segundo exemplo).

Como atividade epilinguística, apresentamos as questões abaixo:

2. Qual é a partícula (parte de uma palavra) que se repete nos dois textos? Discuta, com um amigo, se o sentido dela se manteve nos textos. Registre a conclusão a que chegaram.

3. Pesquise, na Internet, outras palavras que apresentem essa mesma partícula que foi encontrada nos textos apresentados acima. Após a pesquisa, reúna os dados em diferentes grupos, definindo os critérios de divisão (posição e/ou sentido da partícula).

⁶¹ Convém destacar que o X (antigo *Twitter*) permite a quantidade de 280 caracteres em cada postagem.

⁶² *Tweet* era o nome da postagem feita no antigo *Twitter*. Aqui, ainda adotamos o nome *tweet*, pois os exemplos foram coletados antes da mudança do nome da rede social. Para entendermos melhor: “A partir do fim deste mês, as publicações feitas no X (antigo *Twitter*) deixam oficialmente de se chamar ‘tweets’ (ou ‘tuítes’, na grafia portuguesa que está nos dicionários desde o fim dos anos 2000). A novidade está presente nos novos termos de uso da rede, que entram em vigor em 29 de setembro de 2023. Em todo o documento, a palavra ‘tweet’ aparece apenas duas vezes, em duas menções à ‘retweet’. Em geral, sempre que vai falar a respeito de uma publicação na rede o termo usado é ‘post’. Se você é um usuário mais atento, provavelmente já percebeu que a rede vem abandonando qualquer referência ao *Twitter* e derivados desde o fim de julho, quando a rede mudou de logo e de nome e passou a se chamar X. No dia 31 daquele mês, a plataforma começou a trocar ‘tweet’ por ‘post’ em todas as suas variações, alteração que agora está documentada na ‘constituição’ da rede. Os ‘retuítés’, por exemplo, viraram ‘reposts’ e por aí vai. [...]” Disponível em: <<https://canaltech.com.br/redes-sociais/publicacao-no-x-deixa-oficialmente-de-se-chamar-tweet-262629/>>.

Acesso em 21/07/2025.

Como já mencionamos anteriormente, nas atividades epilinguísticas, o aluno começa a observar a língua de forma mais sistemática, sem ainda usar as nomenclaturas. Diante das propostas em 2 e 3 acima, esperamos que o estudante perceba que a partícula que se repete em ambos os textos é o *fono* e, diante disso, deve verificar que o sentido se manteve, ou seja, nos dois exemplos, a partícula, na segunda posição da palavra, apresenta o sentido de falante de X. Em relação à questão 3, os alunos poderão encontrar diferentes exemplos de palavras com o *fono*, tanto na primeira quanto na segunda posição. O discente notará a oscilação posicional e observará que novos sentidos podem surgir; no entanto, o que se espera é que, nas palavras encontradas, a semântica de “som” se mantenha, mesmo que de forma variada. Ademais, ao dividirem os dados, o aluno poderá definir o seu critério de divisão dos dados: pela posição (borda esquerda ou borda direita) e/ou pelo sentido atualizado pelo formativo em questão.

Para finalizarmos o Eixo 1, apresentamos, abaixo, um exemplo de atividade metalinguística:

4. Com base na análise dos dados, qual é o processo de formação de palavras presente em “lusófono” e “merdófono”? Justifique sua resposta.

Depois das atividades linguísticas e epilinguísticas, o aluno estará preparado para responder ao que está sendo pedido na questão 4. Neste momento, o que se espera é que, ao reunir todas as conclusões das questões anteriores, o aluno consiga nomear o processo que ocorre em ‘lusófono’ e ‘merdófono’: o processo da confixação.

No Eixo 2, eixo relacionado ao ensino de gramática e produção de sentidos, propomos a seguinte questão:

5. No exemplo do twitter, o falante cria uma nova palavra na língua. Explique como ele produziu esse dado.

Como possível gabarito dessa questão, esperamos que o estudante, ao lançar mão de possíveis exemplos como “lusófono”, “anglófono”, “hispanófono”, consiga notar que “merdófono” foi criado na mesma esteira de sentido e forma. Diante de um viés comparativo, o aluno pode verificar que, assim como os exemplos de falantes de um idioma, o dado apresentado no *twitter* segue o padrão de falante de X. Além disso, é possível que o aluno também perceba a semelhança no que diz respeito à forma: *fono* preenche a segunda posição da palavra; além disso, as palavras mantêm entre si a mesma pauta acentual: são todas proparoxítonas com a vogal ‘o’ aberta.

No Eixo 3, eixo relacionado ao ensino de gramática no viés da variação, propomos a seguinte questão:

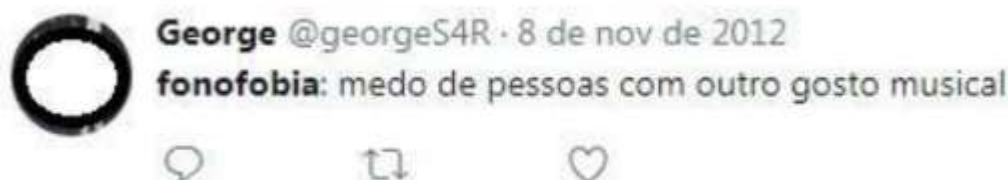
6. Nos textos apresentados a seguir, vemos o mesmo dado “fonofobia” sendo apresentado com variação de significado. Essa palavra é formada pelo processo da confixação e apresenta o confixo ‘fono’ na primeira posição. Nesse contexto, analise os três textos e tente explicar a motivação para a variação da palavra ‘fonofobia’. Depois, pesquise e descubra qual é a definição prevista pelo dicionário.

(37)



Disponível em: <https://twitter.com/_JoaoV_/status/274535068767227905>. Acesso em: 13 de setembro de 2020.

(38)



Disponível em: <<https://twitter.com/georgeS4R/status/266675323515596800>>. Acesso em: 13 de setembro de 2020.

(39)



Disponível em: <<https://twitter.com/anaacorsini/status/217373166878732288>>. Acesso em: 13 de setembro de 2020.

Ao realizar esta atividade do Eixo 3, o estudante perceberá que, nos três tweets

apresentados, a interpretação segue da direita para a esquerda, uma vez que a leitura e interpretação dos dados partem do elemento apresentado na borda direita da palavra. Em outras palavras, defendemos, nesta Tese, que os três vocábulos formados pela confixação e apresentados nos dados acima apresentam cabeça à direita (determinante-determinado [DT-DM]), mesmo que essa linguagem mais específica não seja utilizada na sala de aula do Ensino Médio necessariamente. A partir da interpretação de *fobia* como “medo de algo”, os usuários do antigo *Twitter* interpretam o confixo *fono* de três formas diferentes: em (37), o usuário interpreta *fono* como um formativo que atualiza o sentido de “celular”; em (38), *fono* foi associado ao gosto musical de uma pessoa; em (39), o confixo *fono* foi interpretado com o sentido de “voz” e, por extensão, o sentido de “falar alto”, pois, ao falar alto, a pessoa consegue se ouvir.

Diante dessa reflexão, o discente pode notar que, nos três dados, o confixo em questão atualiza alguma noção relacionada à som, mesmo que de forma variada. Em (37), a variação pode ter ocorrido pela relação existente entre a forma *fono* e *fone*, sendo essa segunda derivada do inglês *telephone*; em (38), a motivação da variação de sentido foi realmente uma extensão de significado de “som” para “gosto musical”; já em (39), a motivação pode ter ocorrido pela relação do confixo *fono* com a forma de livre-curso na língua relacionada à fonoaudiólogo (profissional que, dentre outras funções, cuida da voz do paciente). Neste caso, também por uma extensão de significado, a ideia contida em fonoaudiologia foi transmitida para a noção de “voz” e de “falar alto”.

Depois dessas análises feitas em sala considerando o aluno como um cientista, o aluno pesquisará no dicionário a definição para “fonofobia” e encontrará algo como: “[Medicina] Medo doentio dos sons”, “Horror à própria voz” e “Horror de falar em voz alta”⁶³. Diante disso, será possível chegar à conclusão de que os *tweets* reproduzidos em (37) e (38) são variações e novas criações a partir do sentido denotativo apresentado em (39).

Além das propostas de atividades com base nos três eixos propostos por Vieira (2018), apresentamos, também, propostas didáticas criadas com base em Gonçalves (2016), especificamente tomando como base o capítulo “Por que criamos palavras novas”. Das respostas apresentadas pelo autor, abordamos as seguintes: para nomear novas experiências (função de rotulação), para expressar ponto de vista (função atitudinal) e para fazer o texto progredir. Com base nas duas primeiras funções, apresentamos os seguintes exercícios:

⁶³ Definições retiradas do Dicionário Online do Português, disponíveis em: <<https://www.dicio.com.br/fonofobia/>>. Acesso em 21/07/2025.

1. O dicionário informal, disponível em <<https://www.dicionarioinformal.com.br/>>, é reconhecido como “O dicionário de português gratuito para internet, onde as palavras são definidas pelos usuários. Uma iniciativa de documentar on-line a evolução do português. Não deixe as palavras passarem em branco, participe definindo o seu português!”

Observe, abaixo, a palavra criada pelo processo da confixação e responda às questões a seguir:

(40)

1. Jazzófilo

Enviado por Dicionário inFormal (SP) em 24-09-2010

Significado de **Jazzófilo**

Aquele que tem afinidade com o jazz;

Pessoa que gosta muito de jazz

Valdecir é jazzófilo.

Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/jazz%C3%B3filo/>>. Acesso em 12/04/2025.

- Dentre as funções estudadas para a criação de novas palavras, qual é a que ocorre na criação de “jazzófilo”: função de rotulação ou função atitudinal?*
- Na sua opinião, o mesmo ocorre em “vascófilo” (torcedor fanático do Vasco) (GONÇALVES & SOUZA, 2020)? Justifique sua resposta.*

Como possíveis respostas para as questões apresentadas acima, esperamos que o estudante consiga perceber, em “jazzófilo”, a função de rotulação (nomear novas experiências), ainda mais percebendo, pelo enunciado, que o site em questão apresenta definições criadas pelos usuários. Ademais, esperamos que o discente perceba uma função diferente em “vascófilo”, isto é, a função atitudinal, uma vez que, mesmo que haja a função de rotulação, o falante assim o faz expressando um ponto de vista, pois chama o torcedor de fanático pelo time em questão.

Para a função de fazer o texto progredir abordada em Gonçalves (2016), apresentamos a seguinte proposta didática:

1. *Leia os textos abaixo e explique como o processo de recomposição pode ajudar na progressão de ideias. Em sua resposta, cite as palavras e expressões que estabelecem relação*

de sentido entre si e comente se é possível notar algum valor argumentativo a partir do uso de tais vocábulos.

a)

Mais de cinco milhões de motocicletas passaram pela Ponte Rio-Niterói em 2024

Publicado em 21 de jan de 2025 às 11:00

Passam diariamente pela Ponte Rio-Niterói mais de 14 mil motocicletas, totalizando cerca de 416 mil por mês, o que corresponde a 11% do tráfego na rodovia. No ano de 2024, mais de cinco milhões de motos passaram pela via. A Ecoponte realizou um comparativo entre os anos de 2022 e 2024 e identificou um aumento nos sinistros de trânsito envolvendo motocicletas e, consequentemente, no número de óbitos desses condutores, que são mais vulneráveis. Em 2022, foram registrados 111 acidentes e uma vítima fatal; em 2023, houve 167 acidentes, com três vítimas fatais; e, por fim, em 2024, foram contabilizados 195 acidentes, com seis vítimas fatais.

Disponível em: <<https://www.ecoviasponte.com.br/noticias/releases/mais-de-cinco-milhoes-de-motocicletas-passaram-pela-ponte-rio-niteroi-em-2024-235612>>. Acesso em 08/04/2025.⁶⁴

b)

(41)

Notícia • Estadão / [Política](#)

Saiba como é e quanto custou o avião de Lula que teve problemas mecânicos no México

Aeronave VC-1 Airbus A319CJ, conhecida como Aerolula, foi comprada no primeiro mandato do presidente Lula

Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/politica/saiba-como-e-quanto-custou-aviao-lula-teve-problemas-mecanicos-mexico-nprp/?srsltid=AfmBOopOyMWuJGEFWcGH56k1Ehk5wJG9Wkye75hSyTOjjxrOBmcXtVWC>>. Acesso em 15/04/2025.

Tomando como base os exemplos apresentados, esperamos que, em ‘a’, o estudante reconheça que a palavra ‘ecoponte’, apesar de ser o nome da empresa que administra a ponte em questão, é formada pelo processo de recomposição e retoma, por referenciação, os vocábulos “Ponte Rio-Niterói”. Por mais que os termos não sejam correferentes, ao citar “ecoponte”, a notícia revela um valor argumentativo mostrando que, se a concessionária que administra a ponte tem esse nome, por extensão, a ponte pode ser considerada uma ponte ecológica. Já em ‘b’, quando vemos “aerolula” retomando os vocábulos “Aeronave VC-1

⁶⁴ A imagem foi reproduzida em (25).

Airbus A319CJ” e “avião de Lula”, podemos dizer que ocorre uma anáfora direta⁶⁵. É muito importante perceber, também, que a progressão temática ocorre por meio da apresentação da visão de mundo, da argumentação e, até mesmo, de críticas realizadas explícita ou implicitamente pelo autor do texto. Como análise dos dados, os estudantes podem, inclusive, notar que o termo “Aeronave VC-1 Airbus A319CJ” representa uma expressão mais técnica e neutra. Diferentemente, o dado “avião de Lula” expressa uma ideia de posse, como se o presidente fosse dono do avião. Em “aerolula”, vemos a função atitudinal, geralmente, negativa, assim como em “avião de Lula”. Isso ocorre pelo fato de alguns textos demonstrarem essa visão mais crítica relacionada a presidentes que viajam.

Nesse viés, esperamos que o aluno, ao entender/perceber a referenciação, entenda a sua importância para a progressão textual, a fim de construir sentido, gerar argumentação, e recategorizar os objetos de discurso. Nesse contexto, Mondada (2003 [1994], p. 20) afirma que “é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos, transformados, os objetos de discurso que não lhe preexistem e que não têm uma estrutura fixa, mas que ao contrário emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva.” Para Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), a referenciação está vinculada às operações executadas pelos sujeitos à medida que o discurso é desenvolvido. Assim, a atividade discursiva, guiada pelo contexto comunicacional, permite que o sujeito construa e reconstrua referentes os chamados objetos de discurso no decorrer do texto.

Para Koch (2008, p. 101), os sentidos dos objetos de discurso são (re)construídos no decurso da progressão textual, podendo ser modificados, desativados, reativados, recategorizados. Nesse sentido, Koch e Elias (2006) salientam a importância da progressão textual, chamando a atenção para a possibilidade de retomada desse objeto ou mesmo uma simples remissão a esse referente. Dessa maneira, a partir da focalização do objeto de discurso, torna-se possível a criação de uma cadeia referencial, fazendo, então, uma conexão entre os termos que retomam o objeto de discurso em questão. Essa realidade fica evidenciada nos dados apresentados, isto é, “ecoponte” e “aerolula”, ajudando na progressão temática do texto.

A seguir, apresentamos outra questão, agora com o processo da confixação, criada com base no que Gonçalves (2016) postula sobre a relação existente entre morfologia e texto.

⁶⁵ Segundo Koch (2002, p. 81), o processo anafórico corresponde ao estabelecimento de uma “ligação” com algum tipo de informação que se encontra na memória discursiva.” Na ocorrência da anáfora direta, há a reativação de referentes prévios, ou seja, o elemento anafórico depende da existência do referente anterior, sem o qual o segundo elemento não é suficientemente compreendido.

2. A imagem abaixo foi retirada de um grupo do Facebook dedicado à venda de objetos. Algumas das palavras apresentadas nela contêm o confixo *filo*. De que forma essas palavras ajudam na retomada e na construção das ideias no texto?

(42)



Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=6497174580320806&set=gm.3584609645092383>. Acesso em 12/04/2025.

Nessa atividade em questão, é possível que o aluno comente que as palavras terminadas com o confixo *filo* (com a sua variação em *filia*) reforçam e, ao mesmo tempo, retomam à ideia de coleção dita tanto no título “grupo Coleções e Colecionadores” (no topo da imagem), bem como ao vocábulo “coleção” apresentado logo abaixo do título do cartaz. Nesse contexto, é válido que o aluno busque pelo significado das palavras formadas pela confixação e chegue aos seguintes significados: filatelia⁶⁶ (“Estudo dos selos; Hábito e gosto de colecionar selos”)⁶⁷; cartofilia (“Interesse por, estudo ou colecionamento de

⁶⁶ “Filatelia é o estudo de selos postais e dos materiais relacionados a eles. O termo vem do grego *philos* (referente ao amor fraterno) e *atéleia* (livre de encargo ou imposto). Antes dos selos serem inventados, o destinatário da carta efetuava o pagamento na hora de colocar as mãos nela. Depois, claro, todo mundo passou a amar receber as coisas sem ter que ser o responsável por pagar pela entrega. Por isso, em 1864, Georges Herpin sugeriu a palavra francesa “philatélie” para a área que começava a se destacar na época.

Desde que o primeiro selo do mundo foi emitido, especialistas de diversos países vêm se dedicando ao tema. Cheio de pormenores, ele envolve história, economia e garimpo, já que é preciso conhecer o valor social e financeiro dos itens e suas peculiaridades, assim como as raridades que chegam a custar milhões de reais!

Entre os aficcionados estão os colecionadores, que reúnem seus itens de acordo com temáticas específicas. Quem se dedica ao assunto tem até uma data para chamar de sua: 5 de março é o Dia do Filatelista Brasileiro.” Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-filatelia/>. Acesso em 22/07/2025.

⁶⁷ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/filatelia/>. Acesso em 21/07/2025.

cartões-postais”)⁶⁸; bibliofilia (“Amor aos livros, qualidade de bibliófilo”)⁶⁹ e tabacofilia (“Gosto pelo tabaco”)⁷⁰. Esse exemplo reforça o que foi dito acima sobre a progressão textual criar uma cadeia referencial, pois a ideia de “gosto” ou “interesse” por algo presente em *filia* retoma, automaticamente, a noção de coleção que, inclusive, aparece presente em algumas das definições encontradas. Assim, podemos dizer que o cartaz apresentado em (42) mostra como um confixo pode ajudar na progressão textual, possibilitando a construção de uma cadeia referencial entre os termos (inclusive imagens) que fazem relação à ideia de “coleção”. Em outras palavras, fica notório que a morfologia, neste caso, está contribuindo na produção de sentidos, ou seja, está colaborando para a coerência do texto analisado.

Diante das atividades apresentadas, fica evidente a possibilidade de se abordar a CN, sobretudo os processos da RECOM e da CON, de forma contextualizada. Conforme mencionado, as propostas didáticas podem ser baseadas nos “três eixos do ensino” (VIEIRA, 2018) e no questionamento “por que criamos palavras novas” (GONÇALVES, 2016). Com isso, as atividades conseguirão refletir um ensino científico, criativo e baseado no uso.

Após a abordagem e discussão das propostas didáticas apresentadas neste capítulo, passemos, então, para as considerações finais do nosso trabalho.

⁶⁸ Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/cartofilia>>. Acesso em 21/07/2025.

⁶⁹ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/bibliofilia/>>. Acesso em 21/07/2025.

⁷⁰ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/tabacofilia/>>. Acesso em 22/07/2025.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Focalizamos, nesta Tese, a interface morfologia-ensino. No primeiro momento, defendemos os processos da recomposição e da confixação como especificidades da composição neoclássica, para, então, abordá-los no âmbito das aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. Em síntese, ao longo do trabalho, definimos os processos da seguinte forma: a) a composição neoclássica como um processo que utiliza radicais oriundos do grego e do latim com o objetivo de nomear tanto termos da esfera técnico-científica, quanto termos da língua corrente. Ademais, no que diz respeito à semântica, tais elementos possuem significado próprio, baseado no significado encontrado no latim e/ou no grego e, quanto à posição do composto, os elementos podem aparecer tanto do lado esquerdo, quanto do lado direito de uma formação complexa; b) a recomposição como sendo um subprocesso que faz uso de radicais (chamados de afixoides) que se especializam semanticamente e adquirem novos usos. Assim, entende-se que, etimologicamente, havia uma palavra complexa que, no processo de recomposição, é encurtada e acaba transmitindo um sentido diferente do etimológico quando se junta a formas com livre-curso na língua; c) a confixação constituindo um subprocesso da CN e apresentando como principal característica a oscilação posicional do radical erudito (confixo).

Em relação aos formativos aqui estudados, os afixoides e os confixos, podemos dizer que: apresentam produtividade, possuem significado referencial, criam palavras na esfera técnico-científica, mas também na língua corrente e podem aparecer como elementos de livre-curso na língua, ou seja, não são, necessariamente, elementos de base presa. A grande diferença entre eles é que, na recomposição, com base no critério semântico, ocorre a ressemantização do elemento (GONÇALVES, 2016), e, na confixação, os formativos apresentam a possibilidade de oscilação posicional.

Diante desse contexto, passamos a observar de que forma os compêndios, gramáticas tradicionais e livros didáticos, abordam ou deixam de abordar os processos analisados neste trabalho. As gramáticas descrevem os elementos reconhecidos por elas como eruditos e, às vezes, como participantes de diferentes processos de formação de palavras, mas não apresentam uma classificação mais apurada. Contudo, ao olharmos para a literatura científica, é possível encontrar classificações muito diferenciadas e completas e, diante desse cenário, defendemos, ao longo do trabalho, a importância de, com base nesse olhar comparativo,

desenvolver uma proposta para o ensino. Antes, porém, mostramos como alguns livros didáticos abordam os elementos neoclássicos em suas seções de morfologia.

No processo de observação dos livros didáticos, intentamos olhar especificamente para as seções que tratavam dos aspectos morfológicos, sobretudo os de formação de palavras. Dentre os livros analisados, percebemos que as obras *Ver o mundo* e *Jovem protagonista* não abordam, de forma central, aspectos gramaticais, uma vez que são livros de projetos integradores, ou seja, obras que se embasam na metodologia baseada em projetos. Nas obras *Se liga nas linguagens*, *Português: Linguagens: literatura, gramática e redação* e *Português: contexto, interlocuções e sentidos*, é possível notar uma abordagem mais sucinta e periférica, no que diz respeito às seções de morfologia. Essa abordagem se dá por exercícios que não discutem profundamente a existência de outro tipo de composição, isto é, a neoclássica, em contraposição com a composição por justaposição e por aglutinação. Além disso, as tabelas com radicais neoclássicos são apresentadas de forma estanque e sem contextualização. Ademais, notamos que, nas obras *Português: contexto, interlocuções e sentidos* e *Se liga nas linguagens*, há um alinhamento com a abordagem de Bechara (2009) e de Rocha Lima (2024), que consideram ‘foto’ como um caso de abreviação de ‘fotografia’, análise diferente desta Tese, que considera o uso de ‘foto’ também em casos de recomposição. Portanto, a partir da análise dos livros didáticos, chegamos à conclusão de que tais compêndios, em sua grande maioria, não fazem uma abordagem contextualizada dos dados, nem apresentam definições gramaticais mais robustas; tendem, com isso, a adotar uma abordagem mais simplista e tradicional no que diz respeito aos temas da morfologia.

No meio do caminho entre os livros mais tradicionais e a abordagem desenvolvida neste trabalho, analisamos a seção referente ao ensino de morfologia na obra *Português: língua e cultura*, de Faraco (2013). O autor, em sua explicação sobre o processo da composição, reconhece a existência da justaposição e da aglutinação e, em seguida, declara a existência da chamada “composição erudita”, o que se aproxima do que defendemos como composição neoclássica. No entanto, ao citar outros processos de formação de palavras, o autor também se adequa ao posicionamento defendido por outros autores já citados em relação ao processo de redução no vocábulo ‘foto’. Diante dos compêndios analisados, fica evidente que Faraco (2013) é o único autor que nomeia um outro tipo de composição para especificar um processo de formação de palavras que engloba elementos oriundos do grego e do latim. Entretanto, em sua abordagem, tal processo é sempre associado ao vocabulário técnico-científico. Apesar de a explicação sobre o que ele chama de composição erudita não

ser tão sistematizada, vimos que, na seção das atividades, a primeira questão apresentada está totalmente inserida no contexto de estudo do que apresentamos neste trabalho como composição neoclássica.

Pelo tradicionalismo que se perpetua nos compêndios de ensino e pela falta de sistematização de processos como a composição neoclássica, propusemos uma reflexão sobre o ensino de morfologia no Ensino Médio, e, então, defendemos o lado prático dessa abordagem. Para um ensino de morfologia significativo e contextualizado, apresentamos as ideias abordadas por Basso e Pires de Oliveira (2012), que encaram o ensino da língua em um viés científico. Além disso, lançamos mão da abordagem de autores como Franchi (2006) e Vivas *et al.* (2017), que buscam discutir o ensino de gramática em uma perspectiva de promover oportunidades para que os alunos possam fazer reflexões sobre dados que estejam presentes em suas rotinas diárias, o que promoverá uma aproximação e interesse dos estudantes com os objetos de estudo em análise. Também lançamos mão do que a BNCC (2018), na proposta geral para o ensino de Linguagens, postula em relação a uma concepção discursiva da linguagem, com uma postura do professor que promova a reflexão linguística de forma contextualizada nas aulas.

Na discussão sobre morfologia e ensino, embasamo-nos fortemente na proposta da conjugação de três eixos de aplicação do ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa. Assim, o intuito defendido por Vieira (2018, p. 52) é focalizar os fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção de sentido; (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades.

Com base nesses eixos defendidos por Vieira (2018), em princípios apresentados por Gonçalves (2016), em postulados de Marcuschi (2001, 2002, 2003, 2008) sobre gêneros textuais e em proposições explicitadas por Koch (1990, 2001, 2002, 2005, 2025) sobre coesão e referenciação, apresentamos propostas didáticas as quais acreditamos ser o resultado de uma reflexão aprofundada sobre o ensino de gramática nas aulas do Ensino Médio. Propusemos atividades que se contrapõem à forma estanque, tradicional e descontextualizada como o ensino de gramática vem acontecendo há décadas. Em outras palavras, propusemos, nesta Tese, a abordagem da composição neoclássica, especificamente da recomposição e confixação, no Ensino Médio dentro de um viés científico, criativo e baseado no uso. Esperamos, com isso, que este trabalho não apenas sirva de inspiração à criação de outros, como também possa auxiliar os professores na tarefa de abordar processos de formação de palavras em suas aulas de língua portuguesa.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2008.

ALVES, I. M. A observação sistemática da neologia lexical: subsídios para o estudo do léxico. *Alfa*, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 131-144, 2006.

AMIOT, D.; DAL, G. Integrating neoclassical combining forms into a lexeme-based morphology. In: BOOIJ, G. *et al.* (ed.). *On-line proceedings of the Fifth Mediterranean Morphology Meeting (MMM5)*. Bologna: University of Bologna, 2005.

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. (org.). *Du syntagme nominal aux objets-de-discours*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995. p. 142-173.

BAKER, Mark. 2000. On Derivational Asymmetries in Derivational Morphology. In: BENDJABALLAH, Sabrina; DRESSLER, Wolfgang U.; PFEIFFER, Oskar E. & VOEIKOVA, Maria D. (eds.). *Morphology 2000: Selected Papers from the 9th Vienna Morphology Meeting*. Amsterdam: John Benjamins. p. 21-104.

BASILIO, M. *Estruturas morfológicas do português*. Petrópolis: Vozes, 1980.

BASILIO, M. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R. P. FEYNMAN. A Linguística e a Curiosidade, Revisitado. In: *Matraga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 19, n. 30, p. 13-40, 2012.

BAUER, L. Against Word-Based Morphology. *Linguistic Inquiry*, v. 10/3, p. 508-509, 1979.

BAUER, L. *English Word-Formation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BAUER, L. Is there a class of neoclassical compounds, and if so, is it productive? *Linguistics*, v. 36, n. 3, p. 403-422, 1988.

BAUER, L. *Morphological Productivity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BAUER, L. *Morphology and its Demarcations*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 97-108.

BAUER, Laurier. The Bordeline between Derivation and Compounding. In: W.Dressler *et al.* (eds.) *Morphology and its Demarcations*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005, pp. 97-108.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

- BOOIJ, G. *Construction Morphology*. New York: Oxford University Press, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BYBEE, Joan. *Language, usage and cognition*. Cambridge: United Kingdom University Press, 2010.
- CAETANO, M. do C. A meio caminho entre derivação e a composição. *Estudos linguísticos/linguistic studies*, 5 ed. Lisboa: Colibri, p. 131-140, 2010a.
- CAETANO, M.C. A relação forma-significado em morfologia. In: CAETANO, M.C. *Cadernos WGT: Forma e Significado*.p. 51-57, 2010b.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagem, literatura, gramática e redação*. 2. ed. São Paulo: Atual, 1994. (2º grau).
- CORBIN, D. French (Indo-European: Romance). In: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. (eds). *Encyclopédie Internationale de Morphologie*. Article 121. Berlin: Walter de Gruyter, 2000.
- CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. São Paulo: Didier, 2002.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. – 5.ed. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- DUARTE, P. M. T. Contribuição para o Estudo do Pseudoprefixo em Português. São Paulo: *DELTA*, v. 15, n. 2, 1999a.
- FANDRYCH, I. Submorphemic elements in the formation of acronyms, blends and clippings. *Lexis – E-Journal in English Lexicology* 2: Submorphemics, 2008.
- FARACO, Carlos Emílio G. *Português: língua e cultura: língua portuguesa: 1º ano: ensino médio: manual do professor*. 3. ed. Curitiba: Base Editorial, 2013.
- FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola, 2006.
- GONÇALVES, C. A. V. *Flexão e derivação em Português*. 1. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005a.
- GONÇALVES, C. A.; ANDRADE, K. E.; ALMEIDA, M. L. L. Se a macumba é para o bem, então é boacumba: análise morfoprosódica e semântico-cognitiva da substituição sublexical em português. *Linguística (Rio de Janeiro)*, v. 6, p. 64-82, 2010.
- GONÇALVES, C.A.V. Compostos neoclássicos: estrutura e formação. *ReVEL*, edição especial n. 5, 2011. Disponível em: < www.revel.inf.br >. Acesso em 18/10/2025.

GONÇALVES, C. A. Composição e derivação: polos prototípicos de um continuum? Pequeno estudo de casos. *Domínios da Linguagem*, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 62-89, 2011a.

GONÇALVES, C. A. Compostos Neoclássicos: estrutura e formação. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, Porto Alegre, n. 5, p. 62-89, 2011b.

GONÇALVES, C. A. V. Paitrocínio, tecno-macumba, maridoteca: o comportamento das formas combinatórias no português do Brasil. *Revista da ABRALIN*, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 67-90, jul./dez. 2011c.

GONÇALVES, C. A.; ANDRADE, K. E. El status de los componentes morfológicos y el continuum composición-derivación en portugués. *Linguística*, 28 (2), p. 119-145, 2012. Disponível em: < <http://www.mundoalfal.org>>. Acesso em 18/10/2025.

GONÇALVES, C. A. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Morfologia*. São Paulo: Parábola, 2019.

GONÇALVES, Carlos Alexandre; SOUZA, Tiago Vieira de. A confixação como processo de formação de palavras no português brasileiro contemporâneo. *Revista do GEL*, v. 17, n. 2, p. 122-147, 2020. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/rg>>. Acesso em 18/10/2025.

HIGINO DA SILVA, N. *Diferentes perspectivas sobre o formativo AGRO: aspectos históricos, morfológicos e semânticos*. 2016. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

HIGINO DA SILVA, N. ; GONÇALVES, C. A. V. Rede associativa: uma nova proposta de análise para os compostos neoclássicos. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 4, p. 20027-2060, 2017.

HOUAISS, A. et alii. *Dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, Objetiva. Versão 3.0, junho de 2009.

KASTOVSKY, Dieter. *Astronaut, astrology, astrophysics: about combining forms, classical compounds and affixoids*. In: *Selected proceedings of the 2008 symposium on new approaches in English historical lexis*. p. 1-13, 2009.

KOCH, I. V. *Coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, I. V. Linguística Textual: Quo Vadis?. *Revista Delta*, v. 17, edição especial, p. 11-23, 2001.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. *Revista Investigações*. Recife, v. 21, n.2, p. 99-114, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1446>>. Acesso em 21/07/2025.

LACOMBE, Isabel Alencar (org.). *Ver o mundo: linguagens e suas tecnologias*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

LEHRER, A. Scapes, holics and thons: the semantics of combining forms. *American Speech*, 73 (1), 1998. p. 3-28.

LÜDELING, A. Neoclassical word-formation. Berlin. In: BROWN, K. (org.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Orford: Elsevier, p. 580-582, 2006.

MALLET, Débora; AGUIAR, Eliane. *Jovem protagonista*. 1. ed. São Paulo: SM Educação, 2020. Ensino Médio.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *A compreensão do texto falado e escrito como um ato individual de uma prática social*. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINET, André. *Grammaire Fonctionnelle Du Français*. Paris: Didier, 1979.

MELO, Camila Nunes de. *Sobre coleções e lugares: o caso das formações X-teca do português brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

MENDONÇA JR., L. Da cleptomania à empadamania: as formações X-mania no português brasileiro à luz da morfologia construcional. *Cadernos do NEMP*, n. 15, v. 1, 2024, p. 58-77.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

NAVRÁTIL, C. *Tcheck compounding*. Karlova: Filozofická Fakulta, 2014.

NAVRÁTIL, C. *La composición neoclásica en el español actual*. Praha: Ústav románských studií, 2017.

OLIVEIRA, Patrícia Affonso de. *A recomposição com os afixoides de primeira posição: um continuum morfológico*. 2018. Tese (Doutorado em Letras (Letras Vernáculas)) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga nas linguagens: português*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 237-258.

PEYTARD, J. Motivation et préfixation. Remarques sur les mots construits avec l'élément télé. *Cahiers de Lexicologie*, v. 4, p. 37-44, 1964.

PETROPOULOU, E. On the parallel between neoclassical compounds in English and Modern Greek. *Patras Working Papers in Linguistics*, v. 1, p. 40-58, 2009.

PETROPOULOU, E.; TEN HACKEN, P. Neoclassical word formation in WM electronic dictionaries. In: BRAASCH, A.; POVLSEN, C. (ed.). *Proceedings of the Tenth Euralex International Congress*. Copenhagen – Denmark, August 13-17, p. 169-174, 2002.

RALLI, A. Greek deverbal compounds with bound stems. *Journal of Southern Linguistics*, v. 29, n. 1/2, p. 150-173, 2008a.

RALLI, A. Compound markers and parametric variation. *STUF – Sprachtypologie und Universalienforschung*, v. 61, n. 1, p. 19-38, 2008b.

RALLI, A. Compounding versus derivation. In: Scalise, S. & Vogel, I. (eds.) *The Benjamins Handbook of Compounding*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010.

RADIMSKÝ, J. Les nouveaux confixes en italien contemporain. In: PEŠEK, O. (ed.). *Opera romanica 5: Langue et société – Dynamique des usages*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004. p. 151.

RADIMSKÝ, J. Konfixace vsoučasné italské slootovorbě. *Časopis pro moderní filologii* 93, vol. II, Praha: Ústav pro jazyk český, 2011. p. 104–114, 122.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 45ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. – 63ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2024.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2004.

RONDININI, R. B. *Formações X-ólogo e X-ógrafo no português: uma abordagem derivacional*. 2004. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

RONDININI, R. B.; GONÇALVES, C. A. Formações X-logo e X-grafo: um caso de deslocamento da composição para a derivação? In: *Textos selecionados do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (APL)*. v. 22. Coimbra/ Lisboa: Colibri, 2007. p. 533-546.

SANDMANN, A. J. *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*. Curitiba: Scientia et labor; Ícone, 1989.

SANDMANN, A. J. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.

SCALISE, S. *Generative Morphology*. Foris: Dordrecht, 1984.

SCALISE, S. et alii. Exocentricidade na composição. *Gengo Kenkyu* 135, p. 49-84, 2009.

SOUZA, Edson Rosa Francisco; GONÇALVES, Carlos Alexandre. Linguística Textual e Morfologia. In: SOUZA, Edson Rosa Francisco; Penhavel, Eduardo; CINTRA, Marcos Rogério. (Org.). *Linguística Textual: interfaces e delimitações*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 144-188.

SOUZA, Tiago Vieira de. O Ensino de Recomposição: Uma proposta para aulas sobre os processos de formação de palavras. In: GONÇALVES, C. A.; VIVAS, V. M. *Morfologia e Ensino: teoria e prática nas aulas de português*. Curitiba: Brazil Publishing, 2020, p. 151-165.

SOUZA, Tiago Vieira de. *O lusófono da voz fonogênica: um estudo da confixação de fono no Português Brasileiro*. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA, Tiago Vieira de. O Ensino de Morfologia - Uma abordagem 3C: crítica, criativa e contextualizada. *Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 23, n. 2, p. 530-549, jul.-dez. 2021.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, p. 47-59, 2018.

VIVAS, Vitor de Moura *et al.* Morfologia e Ensino: Novas abordagens voltadas para o Ensino Médio. In: GONÇALVES, C. A.; HIGINIO DA SILVA, N. (Orgs.). *Novos Horizontes da pesquisa em Morfologia*. Campinas: Pontes Editores, p. 147-79, 2017.

VIVAS, Vitor de Moura *et al.* A. Ciência, texto e criatividade: como ensinar os processos de formação de palavras?. In: Sirley Siqueira; Glacy Xavier (Orgs.). *Reflexões sobre leitura, língua e sociedade na educação básica*. Rio de Janeiro: Litteris, p. 125-145, 2019.

VIVAS, V. M.; GONÇALVES, C. A. V. Subsídios teórico-metodológicos para o ensino da morfologia. In: Gonçalves, Carlos Alexandre; Vivas, Vigor. (Org.). *Morfologia & ensino: teoria e prática nas aulas de português*. 1 ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020, v. 1, p. 16-25.

VIVAS, Vitor de Moura; MORAIS, Margareth Andrade. A morfologia faz sentido: integração entre texto, leitura e análise morfológica. *Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 550–568, jul./dez. 2021.

WARREN, B. The importance of combining forms. In: DRESSLER, W. U.; RENNISON, J.; LUSCHÜTZKY, H. C.; PFEIFFER, O. E. (ed.). *Contemporary morphology*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1990. p. 111-132.

8 ANEXOS

8.1 Dados do afixoide *auto-*

1. autopeça: substantivo feminino - [Mecânica] Peça destinada a autoveículo, fabricada na rede industrial desse ramo. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/autopeca/>>. Acesso em 03/05/2025.

2. autorama: substantivo feminino - Miniatura de pista de corrida de automóveis com carrinhos de brinquedo que simulam corridas. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/autorama/>>. Acesso em 03/05/2025.

3. autobomba: nome feminino - automóvel provido de bomba, empregado no serviço de incêndios. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/autobomba>>. Acesso em 03/05/2025.

4. autocarro: nome masculino - veículo automóvel para transporte coletivo de passageiros, sobretudo dentro de meios urbanos, mas também interurbanos e internacionais. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/autocarro>>. Acesso em 03/05/2025.

5. autociclo: nome masculino - bicicleta acionada por um motor. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/autociclo>>. Acesso em 03/05/2025.

6. automóvel: substantivo masculino - Carro; qualquer veículo que, movido a motor, se destina ao transporte de pessoas ou cargas. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/automovel/>>. Acesso em 03/05/2025.

7. autódromo: substantivo masculino - Pista para corridas e treinos de automóveis. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/autodromo/>>. Acesso em 23/06/2025.

8. autoviação: substantivo feminino - Serviço de ônibus ou automóveis entre vários lugares, para uso público; autotransporte; Sistema ou conjunto das estradas ou caminhos percorridos por automóveis. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/autoviacao/>>. Acesso em 23/06/2025.

9. autoestrada: substantivo feminino - Rodovia ou estrada destinada ao trânsito de automotores ou automóveis em velocidades mais altas, que percorrem distâncias maiores e às vezes chegam a ter três vias de acesso em ambos sentidos. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/autoestrada/>>. Acesso em 23/06/2025.

10. automobilismo: substantivo masculino - Esporte que se pratica com automóveis. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/automobilismo/>>. Acesso em 23/06/2025.

11. automobilista: substantivo masculino e feminino - Pessoa que se dedica ao automobilismo. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/automobilista/>>. Acesso em 23/06/2025.

8.2 Dados do afixoide *eco-*

1. ecossistema: substantivo masculino - [Ecologia] Sistema ecológico que abarca o conjunto de relações de interdependência que os seres mantêm entre si e com o ambiente no qual vivem e que os rodeiam. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ecossistema/>>. Acesso em 23/06/2025.

2. ecologia: substantivo feminino - [Biologia] Ciência que se caracteriza pelo estudo das relações entre os seres vivos; estudo das relações dos seres vivos com o meio orgânico ou inorgânico (em que vivem); [Por analogia] Análise das relações de correspondência mútua entre os seres vivos e seu meio social, econômico ou moral; [Informal] Cujo propósito está centrado no equilíbrio entre o homem e seu meio de convívio normal; ecologismo.; [Informal] Reunião de ideias que defendem a preservação do meio ambiente de uma maneira geral; ambientalismo. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ecologia/>>. Acesso em 23/06/2025.

3. ecológico: adjetivo - Relativo à ecologia, à ciência que se dedica ao estudo das relações entre os seres vivos ou entre os seres vivos com o meio em que vivem; bioecológico; [Informal] Relativo ao equilíbrio entre o homem e seu meio de convívio.; [Informal] Relacionado com a preservação do meio ambiente, com o ambientalismo. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ecologico/>>. Acesso em 23/06/2025.

4. ecoturismo: substantivo masculino - Turismo feito em pequena escala, respeitando o meio ambiente natural. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ecoturismo/>>. Acesso em 23/06/2025.

5. ecologicamente: advérbio - Ecologia. Segundo a ótica da ecologia; o que faz referencia ao convívio harmônico entre o homem, o ambiente e seus demais habitantes. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ecologicamente/>>. Acesso em 23/06/2025.

6. ecologista: adjetivo, substantivo masculino e feminino - Especialista em ecologia ou apoiante da militância preservacionista ecológica. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ecologista/>>. Acesso em 23/06/2025.

7. ecocídio: substantivo masculino - Destruição sistemática e intensa de um ecossistema, de um sistema ecológico, podendo causar o extermínio da comunidade (animal ou vegetal) que nele está presente; Destruição completa de uma comunidade animal ou vegetal. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ecocidio/>>. Acesso em 23/06/2025.

8. ecogênese: substantivo feminino - [Zoologia] Originação de novas formas pela influência do ambiente. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ecogenese/>>. Acesso em 23/06/2025.

9. ecótono: substantivo masculino - Região de transição entre duas áreas (comunidades ou ecossistemas) contíguas, com fauna e flora mistas, e com espécies novas resultantes do contato de uma área com outra. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ecotono/>>. Acesso em 23/06/2025.

10. ecotoxicologia: substantivo feminino - Disciplina que estuda a ação dos agentes químicos tóxicos no meio ambiente. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ecotoxicologia/>>. Acesso em 23/06/2025.

11. ecogeografia: Ciência que estuda a distribuição geográfica dos seres vivos procurando entender os padrões de organização espacial e os processos que resultaram em tais padrões. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/ecogeografia/>>. Acesso em 23/06/2025.

12. ecoponto: substantivo masculino - Conjunto de grandes contentores que se destinam à recolha seletiva de lixo, de materiais recicláveis (plástico, vidro, papelão etc.) ou não (móveis, eletrodomésticos etc.), colocados neste espaço voluntariamente pela população; Local onde esses contentores estão colocados para depósito do material acima referido; ponto de coleta, ponto de reciclagem. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ecoponto/>>. Acesso em 23/06/2025.

13. ecoacústica: A ecoacústica é o estudo dos sons ambientais e suas interações com o meio ambiente. Disponível em: <<https://www.significadosdepalavras.com/ecoacustica>>. Acesso em 23/06/2025.

14. ecoturismo: Ecoturismo é um segmento da atividade turística que utiliza, de forma sustentável, o patrimônio natural e cultural, incentiva sua conservação e busca a formação de uma consciência ambientalista por meio da interpretação do ambiente, promovendo o bem-estar das populações. Disponível em: <www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo/-/publicacoes/segmentacao-do-turismo/ecoturismo-orientacoes-basicas.pdf>. Acesso em 23/06/2025.

15. ecoduto: substantivo masculino - Caminho ou ponte sustentável que, normalmente sobre estradas ou ferrovias, está coberta de vegetação para que os animais nativos consigam atravessar de um lado para o outro, sem que isto coloque suas vidas em perigo; pontes sustentáveis, pontes vivas. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ecoduto/>>. Acesso em 23/06/2025.

16. ecoansiedade: substantivo feminino - Ansiedade climática que se define pelo estado de preocupação constante e de angústia causados pelos efeitos catastróficos das mudanças climáticas, além do sentimento de impotência em relação ao futuro e aos danos que não são

reversíveis. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ecoansiedade/>>. Acesso em 23/06/2025.

8.3 Dados do afixoide *aero-*

1. aerobus: substantivo masculino - Avião de grandes dimensões, para o transporte de passageiros. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/palavra/2OyW/aerobus/>> . Acesso em 16/04/2025.

2. aerovia: substantivo feminino - Rota regular dos aviões comerciais. / Direito (Bras.) Espaço reservado à navegação aérea. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aerovia/>> . Acesso em 16/04/2025.

3. aeródino: substantivo masculino - Designação genérica das aeronaves, com exceção dos aeróstatos. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aerodino/>>. Acesso em 16/04/2025.

4. aerotáxi: nome masculino - pequena aeronave cujo condutor assegura um serviço pago de transporte de passageiros. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/aerot%C3%A1xi>>. Acesso em 16/04/2025.

5. aeronave: substantivo feminino - Nome genérico dos aviões, dirigíveis e todos os aparelhos voadores. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aeronave/>>. Acesso em 16/04/2025.

6. aeromoça: substantivo feminino - [Brasil] Funcionária que, a bordo dos aviões, presta atendimento e serve refeições aos passageiros. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aeromoca/>>. Acesso em 16/04/2025.

7. aeródromo: substantivo masculino - Aeroporto; terreno que se destina ao pouso e à decolagem de aeronaves; Espaço que possui, relativamente, uma estrutura e serve para pouso e decolagem de aeronaves para o transporte de passageiros ou de cargas. / Etimologia (origem da palavra *aeródromo*). Aero + dromo. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aerodromo/>>. Acesso em 16/04/2025.

8. aeroposta: substantivo feminino - Posta ou correio aéreo; Variação de correio pneumático. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aeroposta/>>. Acesso em 16/04/2025.
9. aeroporto: substantivo masculino - Conjunto das instalações preparadas para o tráfego das linhas de transportes aéreos; aeródromo. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aeroporto/>>. Acesso em 16/04/2025.
10. aeroplano: substantivo masculino - Avião. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aeroplano/>>. Acesso em 16/04/2025.
11. aeropista: substantivo feminino - Terreno apropriado para decolagem e pouso de aeronaves. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/palavra/NLlO/aeropista/>>. Acesso em 16/04/2025.
12. aeronauta: substantivo masculino e feminino - Pessoa que pratica a navegação aérea. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aeronauta/>>. Acesso em 16/04/2025.
13. aerofreio: substantivo masculino - Freio aerodinâmico de aviões. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/palavra/31nZ/aerofreio/>>. Acesso em 16/04/2025.
14. aerofobia: [Psicologia] Estado mórbido caracterizado pelo horror ao ar, às correntes de ar. / [Psicologia] Medo de voar ou de estar em aviões; aviofobia. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aerofobia/>>. Acesso em 16/04/2025.
15. aerofilme: nome masculino - FOTOGRAFIA filme composto por sequência de fotografias tiradas de avião. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/aerofilme>>. Acesso em 16/04/2025.
16. aeroclube: substantivo masculino - Centro de treinamento para pilotos da aviação civil. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aeroclube/>>. Acesso em 16/04/2025.

17. aeroviário: substantivo masculino - [Brasil] Funcionário que trabalha numa companhia de aviação. / adjetivo - Relativo ao tráfego aéreo. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aeroviario/>>. Acesso em 16/04/2025.

18. aerotático: adjetivo - aeronáutica•marinha - que se faz com emprego de aviação, em favor de força naval ou terrestre, num teatro tático de operações (diz-se de movimento, atividade, operação etc.). Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=aerot%C3%A1tico+defini%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 16/04/2025.

19. aerotanque: nome masculino - avião equipado com um depósito de água ou produto antifogo, próprio para o combate a incêndios. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/aerotanque>>. Acesso em 16/04/2005.

20. aeropostal: adjetivo - Relativo ao correio aéreo: via aeropostal. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aeropostal/>>. Acesso em 16/04/2025.

21. aeromodelo: substantivo masculino - Modelo de aeronave; Aeronave em miniatura, para brinquedo, concursos esportivos ou exposições, com propulsão a elástico, motor, ar comprimido, gasolina, vapor ou foguete, ou simplesmente planador. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aeromodelo/>>. Acesso em 16/04/2025.

22. aerotorpedo: substantivo masculino - Torpedo lançado por avião especial. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aerotorpedo/>>. Acesso em 16/04/2025.

23. aeroplanismo: substantivo masculino - Estudo e prática de voo em aeroplanos; Desporto de vôos em aeroplanos. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aeroplanismo/>>. Acesso em 16/04/2025.

24. aeromedicina: substantivo feminino - Ramo da Medicina que trata das doenças e desarranjos provenientes das viagens aéreas; envolve o estudo e a resolução dos problemas

fisiológicos, psicológicos, patológicos e epidemiológicos delas resultantes. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aeromedicina/>>. Acesso em 16/04/2025.

25. aerodesporto: substantivo masculino [Aeronáutica] Atividade esportiva, de lazer ou de turismo, que envolve aparelhos aéreos, como o aeromodelismo, o balonismo, o paraquedismo, entre outros. = AVIAÇÃO ESPORTIVA. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/aerodesporto#google_vignette>. Acesso em 16/04/2025.

26. aeroportuário: adjetivo - Relativo ou pertencente a um aeroporto ou aos aeroportos: legislação aeroportuária; Funcionário de um aeroporto. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aeroportuario/>>. Acesso em 16/04/2025.

27. aerotransporte: substantivo masculino - Transporte por via aérea; Avião para transporte de carga. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aerotransporte/>>. Acesso em 16/04/2025.

8.4 Dados do confixo *filo* na borda esquerda da palavra (HOUAISS, 2009)

1. Filo: substantivo masculino

a) Rubrica: biologia - categoria taxonômica que agrupa classes relacionadas filogeneticamente, distinguíveis das outras por diferenças marcantes, e que é a principal subdivisão dos reinos; ramo;

b) Rubrica: linguística - grande grupo de línguas que se supõe terem tido uma origem remotamente comum (p.ex.: filo azteca-tano; filo indo-pacífico) [Termo principalmente associado às classificações das línguas indígenas das Américas; em algumas classificações é substituído pelo termo tronco (p.ex.: filo ou tronco macro-jê), ou pelo termo família (p.ex.: filo ou família camito-semítica; filo ou família sino-tibetana)].

2. filocínico: adjetivo - que demonstra carinho, amor por cães.

3. filodoxia: substantivo feminino

Rubrica: filosofia.

a) no platonismo, atitude ou predileção daqueles que, atraídos pelas aparências sensíveis, amam a opinião, a crença infundada e irrefletida, em oposição ao procedimento filosófico, movido pelo amor ao conhecimento e à verdade;

b) Derivação: por extensão de sentido. no kantismo, diletantismo intelectual que se compraz em levantar problemas filosóficos, sem pretender chegar a soluções rigorosas e verdadeiras.

4. filoginia: substantivo feminino

a) apreço pelas mulheres;

b) Regionalismo: Brasil. tese da equivalência intelectual entre homens e mulheres.

5. filógino: adjetivo e substantivo masculino - que ou aquele que tem inclinação ou grande apreço por mulheres.

6. filologia: substantivo feminino

Rubrica: filologia.

a) estudo rigoroso dos documentos escritos antigos e de sua transmissão, para estabelecer, interpretar e editar esses textos;

b) estudo científico do desenvolvimento de uma língua ou de famílias de línguas, baseado em documentos escritos nessas línguas;

c) estudo científico de textos e estabelecimento de sua autenticidade através da comparação de manuscritos e edições.

7. Filomático: adjetivo - amigo das ciências, do conhecimento.

8. filoneísmo: substantivo masculino - gosto excessivo por novidades.

9. filosofante: adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros

a) que ou aquele que aprecia ou costuma filosofar;

b) Uso: ironia. que ou aquele que discorre de maneira pretensamente erudita.

10. filosofastro: substantivo masculino

Uso: pejorativo. aquele que, julgando-se filósofo, se engana em suas divagações.

11. filosofia: substantivo feminino

- a) Rubrica: filosofia - amor pela sabedoria, experimentado apenas pelo ser humano consciente de sua própria ignorância [Segundo autores clássicos, sentido original do termo, atribuído ao filósofo grego Pitágoras (sVI a.C.)];
- b) Rubrica: filosofia - no platonismo, investigação da dimensão essencial e ontológica do mundo real, ultrapassando a opinião irrefletida do senso comum que se mantém cativa da realidade empírica e das aparências sensíveis;
- c) Rubrica: filosofia - no âmbito das relações com o conhecimento científico, conjunto de princípios teóricos que fundamentam, avaliam e sintetizam as ciências particulares, contribuindo para o desenvolvimento de muitos destes ramos do saber;
- d) Rubrica: filosofia - na dimensão metafísica, conjunto de especulações teóricas que compartilham com a religião a busca das verdades primeiras e incondicionadas, tais como as relativas à natureza de Deus, da alma e do universo, mas utilizando procedimentos argumentativos, lógicos e dedutivos;
- e) Rubrica: filosofia - no âmbito da relação entre teoria e prática, pensamento inicialmente contemplativo, em que o ser humano busca compreender a si mesmo e a realidade circundante, e que determinará o seu caráter prescritivo ou prático, voltado para a ação concreta e suas consequências éticas, políticas ou psicológicas;
- f) conjunto das obras filosóficas de um determinado autor; teoria, sistema, doutrina. Ex.: a f. de Aristóteles;
- g) pensamento ou obra escrita de conteúdo filosófico;
- h) conjunto de concepções filosóficas comuns a determinado grupo, época, região etc. Ex.: f. francesa;
- i) Derivação: por extensão de sentido. razão, sabedoria.
Exs.: a f. dos ditos populares.
encarar a vida com f.

12. filósofo: adjetivo e substantivo masculino

- a) Rubrica: filosofia - que ou quem ama a sabedoria, movido pela consciência lúcida da ignorância inerente à condição humana [O sentido remonta ao filósofo grego Pitágoras (sVI a.C.), citado pelos antigos como o inventor da palavra.];

b) Rubrica: filosofia - que ou quem investiga os princípios, fundamentos ou essências da realidade circundante, seja numa perspectiva imanente, seja propugnando causas e explicações transcendentais, transcendentais ou metafísicas;

c) Rubrica: filosofia - que ou quem procura formular uma reflexão que organiza, sintetiza ou relaciona as metodologias e conhecimentos obtidos pelas diversas ciências que compõem o saber humano;

d) Rubrica: filosofia - que ou quem contempla a natureza, a condição humana, o ser e o pensamento, buscando entendê-los e explicá-los teoricamente;

e) Derivação: por extensão de sentido.

que ou quem regula sua vida à luz de princípios obtidos pelo pensamento racional, esp. no que se refere à manutenção da tranquilidade e da sensatez sob circunstâncias desfavoráveis.

f) Derivação: sentido figurado - que ou quem é desligado de preocupações materiais ou indiferente às convenções sociais;

g) Derivação: por extensão de sentido. Uso: informal. - que ou quem é estranho, exótico.

13. filotecnia: substantivo feminino - gosto pelas artes.

14. filotimia: substantivo feminino - apreço pela(s) honra(s), pela(s) dignidade(s).

8.5 Dados do confixo *filo* na borda direita da palavra (HOUAISS, 2009)

1. algófilo: adjetivo e substantivo masculino

Rubrica: psicopatologia - que ou o que sofre de algofilia.

2. aliadófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou aquele que, durante a Primeira Guerra Mundial, era favorável aos países aliados que lutaram contra a Alemanha e o Império Austro-Húngaro, ou que, durante a Segunda Guerra Mundial, era partidário das nações que se uniram na luta contra o nazifascismo.

3. americanófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou aquele que é partidário ou fervoroso admirador das coisas da América, esp. dos E.U.A.; americófilo.

4. americófilo: adjetivo e substantivo masculino - m.q. americanófilo.

5. anfófilo: adjetivo

Rubrica: histologia - que tem afinidade por ou que se tingem com corantes básicos e ácidos

Ex.: célula a.

6. Anglófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou o que tem preferência, afinidade, amor pela Inglaterra, pelo seu povo e por sua cultura.

7. antófilo: adjetivo

a) que gosta de flores;

b) Rubrica: zoologia - que vive nas flores, ou habitualmente as frequenta;

c) Rubrica: zoologia - que se alimenta do néctar das flores;

d) Rubrica: entomologia - que poliniza as flores;

e) Rubrica: entomologia - relativo ao aparelho bucal de insetos, adaptado à busca de alimento nas flores.

8. antropófilo:

a) adjetivo e substantivo masculino - que ou aquele que ama a humanidade e gosta da convivência social; filantropo;

b) adjetivo - Rubrica: ecologia - que vive ou se desenvolve próximo ao homem (diz-se de organismo).

9. Aquariófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou aquele que, por profissionalismo ou amadorismo, se dedica à criação de peixes em aquários; aquarista.

10. autófilo: adjetivo e substantivo masculino

Rubrica: psicologia - que ou aquele que sofre de autofilia.

11. bibliófilo: adjetivo e substantivo masculino

a) que ou aquele que ama os livros;

a.1) amante ou colecionador de livros raros e preciosos, ou de boas edições.

12. Biófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou aquele que tem amor à vida.

13. cinéfilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou aquele que ama o cinema como arte ou forma de lazer, que se interessa por sua evolução e suas realizações.

14. cinófilo: adjetivo e substantivo masculino - relativo a cinofilia ou aquele que ama os cães.

15. columbófilo: adjetivo e substantivo masculino

a) que ou o que tem amor aos pombos; colombófilo;

b) que ou que se dedica à criação e adestramento de pombos; colombófilo.

16. Cropófilo:

a) adjetivo - Rubrica: bacteriologia - diz-se de bactéria que vive nas fezes;

b) adjetivo e substantivo masculino - Rubrica: psicopatologia - diz-se de ou indivíduo que tem inclinação para ou pratica a coprofilia.

17. Creófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou o que gosta de carne (diz-se esp. de inseto).

18. crimófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou aquele que tem boa tolerância para com o frio, que ou quem gosta dos ambientes frios, que ou aquele que prefere este clima.

19. cromatófilo: adjetivo

a) que aprecia cores vivas;

b) Rubrica: histologia - que fixa bem os corantes histológicos; cromatofílico.

20. demófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou o que experimenta a demofilia, uma forte amizade pelo povo, pela população em geral.

21. dendrófilo: adjetivo e substantivo masculino

Rubrica: entomologia - que ou o que vive na madeira, esp. em seu interior.

22. discófilo: adjetivo e substantivo masculino

a) que ou aquele que apresenta discofilia;

b) que ou aquele que coleciona discos.

23. Enófilo: adjetivo e substantivo masculino

a) que ou aquele que gosta de vinho;

b) que ou quem se dedica ao comércio ou aos assuntos vinícolas.

24. Entomófilo: adjetivo

a) Rubrica: botânica - polinizado por insetos (diz-se de planta); entomógamo;

b) Diacronismo: antigo - colecionador de insetos.

25. fitófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou o que vive nas plantas ou se alimenta delas.

26. francófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou aquele que é grande admirador da França e dos franceses; galófilo.

27. germanófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou aquele que é amigo ou grande admirador da República Federal da Alemanha e dos alemães; alemanófilo, germanista.

28. gerontófilo: adjetivo e substantivo masculino

Rubrica: psicopatologia - que ou aquele que apresenta predileção mórbida por pessoas idosas

29. heliófilo: adjetivo

a) que reage bem à luz solar; que gosta de sol;

b) Rubrica: ecologia - que se desenvolve plenamente em condições de intensa luminosidade solar (diz-se de organismo).

30. hematófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou aquele que aprecia sangue.

31. hidrófilo: adjetivo - a) que gosta de água;

b) com ação absorvente, esp. de água. Ex.: algodão h; / b.1) Rubrica: química - que tem afinidade com a água; capaz de absorvê-la ou adsorvê-la;

c) Rubrica: botânica - que vive próximo à água ou nela submerso (diz-se de vegetal);

d) Rubrica: botânica - relativo a ou que apresenta hidrofilia.

32. hispanófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou aquele que tem grande interesse, admiração e simpatia pela Espanha e seu povo.

33. iconófilo: substantivo masculino - apreciador ou colecionador de imagens, de quadros.

34. italianófilo: adjetivo - a) que denota simpatia ou amizade pela Itália e pelos italianos. Ex.: atitude i;

adjetivo e substantivo masculino - b) que ou aquele que gosta da Itália e dos italianos Exs.: torcedores i. / um círculo de i.

35. latinófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou quem aprecia a língua, a cultura e a civilização latinas.

36. lusófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou aquele que se caracteriza pela simpatia, entusiasmo por Portugal, pelos portugueses ou por tudo que seja português.

37. melófilo: adjetivo e substantivo masculino

Rubrica: música - que ou quem é apreciador de música; musicófilo.

38. musicófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou quem demonstra apreço, predileção ou propensão pela música; melófilo.

39. necrófilo: adjetivo e substantivo masculino

Rubrica: psicopatologia - que ou aquele que pratica a necrofilia ou sofre desse desvio.

40. nefelófilo: adjetivo

a) que aprecia nuvens;

b) Rubrica: botânica - que vive no alto das montanhas, nas regiões em que há nuvens (diz-se de planta).

41. negrófilo: adjetivo e substantivo masculino

- a) que ou quem nutre simpatia pela raça negra;
- b) integrante ou simpatizante do abolicionismo.

42. Neófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou aquele que denota neofilia; aficionado ou adepto do Novo.

43. orquidófilo: substantivo masculino

- a) indivíduo que se dedica ao cultivo de orquídeas;
- b) indivíduo que admira e/ou coleciona orquídeas.

44. Pedófilo: adjetivo e substantivo masculino - que ou quem sente a impulsão da pedofilia e/ou a pratica.

45. pedonecrófilo: adjetivo e substantivo masculino

Rubrica: psicopatologia - que ou aquele que pratica a pedonecrofilia ou sofre desse desvio; pedonecrofilico.

46. psicrofílo: adjetivo e substantivo masculino

- a) que ou aquele que prefere habitar as regiões geladas (diz-se de indivíduo);
- b) Rubrica: biologia - que ou o que tem preferência por ambiente com temperaturas baixas (diz-se de organismo).

47. quiropterófilo: adjetivo e substantivo masculino

- a) que ou o que apresenta afinidade com quiróptero (morcego);
- b) que ou o que tem flores polinizadas por morcego.

48. Russófilo: adjetivo e substantivo masculino

- a) que ou aquele que admira os russos e as coisas da Rússia;
- b) que ou quem deseja o triunfo dos ideais russos.

49. Tangófilo: que ou aquele que demonstra um interesse especial (como dançarino, como instrumentista etc.) pelo tango.

50. Xenofilia: adjetivo e substantivo masculino- que ou quem demonstra xenofilia, forte simpatia pelos estrangeiros ou pela cultura estrangeira.

51. zoófilo: adjetivo e substantivo masculino

a) que ou o que demonstra interesse, amor pelos animais;

b) Rubrica: psicopatologia - que ou quem busca satisfação sexual com animais.

52. algofilia: substantivo feminino

Rubrica: psicopatologia - busca mórbida de sensações dolorosas que configura verdadeira perversão [Distinta do masoquismo pela ausência de qualquer caráter erótico].

53. americanofilia: substantivo feminino

interesse, entusiasmo, admiração pelas pessoas e coisas da América, esp. dos E.U.A.; americofilia.

54. anglofilia: substantivo feminino

afinidade, amor, preferência, predileção por ideias, costumes, por coisas inglesas.

55. antropofilia: substantivo feminino

a) qualidade ou virtude de antropófilo;

b)afeto e interesse pelos seres humanos; sociabilidade.

56. Aquariofilia: substantivo feminino - dedicação à criação de peixes em aquário.

57. autofilia: substantivo feminino

Rubrica: psicologia - amor a si mesmo, de caráter patológico; autofilismo.

58. basofilia: substantivo feminino

a) Rubrica: química - afinidade por corantes básicos;

b) Rubrica: patologia - aumento do número de basófilos no sangue circulante;

c) Rubrica: patologia - presença de grânulos de afinidade básica nos glóbulos vermelhos, característica de anemia severa, malária, envenenamento por chumbo etc.

59. bibliofilia: substantivo feminino

- a) amor aos livros, esp. aos raros e preciosos ou de valor cultural;
- b) arte ou ciência de bibliófilo (subst.).

60. Biofilia: substantivo feminino - amor à vida; instinto de preservação, de conservação.

61. cinofilia: substantivo feminino

- a) amor aos cães;
- b) estímulo ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de diferentes raças caninas.

62. Columbofilia: substantivo feminino

- a) amor aos pombos; interesse por eles; colombofilia;
- b) a arte da criação e adestramento de pombos, esp. pombos-correios; colombofilia.

63. Coprofilia: substantivo feminino

Rubrica: psicopatologia - interesse psicopatológico por fezes de um modo geral, e esp. sua associação ao prazer sexual.

64. demofilia: substantivo feminino - sentimento amoroso pelo povo; simpatia, proximidade afetiva com a população em geral.

65. dendrofilia: substantivo feminino

- a) amor a árvores;
- b) Rubrica: biologia - condição de dendrófilo.

66. elurofilia: substantivo feminino

- a) afeição extrema por gatos;
- b) criação de gatos

Obs.: f. geral não pref.: ailurofilia.

67. Enofilia: substantivo feminino

- a) gosto, inclinação pelo vinho;
- b) qualidade de enófilo.

68. Gerontofilia: substantivo feminino

Rubrica: psicopatologia - atração sexual por pessoas de idade avançada.

69. hispanofilia: substantivo feminino - amor, entusiasmo ou interesse cultural pela Espanha e/ou pelos espanhóis.

70. iconofilia: substantivo feminino - amor às imagens, às representações figuradas, ou arte de colecioná-las.

71. marcofilia: substantivo feminino - interesse sistemático por marcas e carimbos em envelopes.

72. melofilia: substantivo feminino - gosto pela música; musicofilia.

73. misofilia: substantivo feminino - atração ou gosto pela sujeira e/ou pelos excrementos.

74. musicofilia: substantivo feminino

Rubrica: música - apreço, predileção ou propensão pela música; melofilia.

75. necrofilia: substantivo feminino

Rubrica: psicopatologia.

a) violação de cadáver;

b) uso de cadáver como objeto sexual.

76. Partenofilia: substantivo feminino

Rubrica: psiquiatria - excessiva atração por mulheres virgens.

77. pedofilia: substantivo feminino

Rubrica: psicopatologia.

a) perversão que leva um indivíduo adulto a se sentir sexualmente atraído por crianças;

b) prática efetiva de atos sexuais com crianças (p.ex., estimulação genital, carícias sensuais, coito etc.).

78. Pedonecrofilia: substantivo feminino

Rubrica: psicopatologia - uso de cadáver de criança como objeto sexual.

79. polifilia: substantivo feminino

Estatística: pouco usado - afeição dedicada a grande número de objetos.

80. tanatofilia: substantivo feminino

Rubrica: psiquiatria - interesse mórbido pela morte ou qualquer assunto correlato.

81. xenofilia: substantivo feminino - simpatia acentuada por estrangeiros ou pela cultura estrangeira; xenofilismo. Ex.: a x. submissa de uma nação.

8.6 Dados do confixo *fono* na borda esquerda da palavra (HOUAISS, 2009)

1. fonoaudiologia [De *fon(o)-* + *-audi(o)-* + *-logia*.] Substantivo feminino. 1. Estudo da fonação e da audição, das suas perturbações e tratamento delas.

2. fonoaudiólogo [De *fon(o)-* + *-audi(o)-* + *-logo*.] Substantivo masculino. 1. Especialista em fonoaudiologia.

3. fonocâmpico [De *fon(o)-* + gr. *kamptikós*, ‘que serve para dobrar’.] Adjetivo. 1. Fís. Referente a reflexão do som.

4. fonocardiografia [De *fon(o)-* + *-cardi(o)-* + *-grafia*.] Substantivo feminino. 1. Card. Método de registro gráfico de ruídos cardíacos.

5. fonocardiógrafo [De *fon(o)-* + *-cardi(o)-* + *-grafo*.] Substantivo masculino. 1. Card. Instrumento com que se realiza a fonocardiografia.

6. fonocardiograma [De *fon(o)-* + *-cardi(o)-* + *-grama*.] Substantivo masculino. 1. Card. Registro gráfico, em papel, de ruídos cardíacos.

7. fonocinematografia [De *fon(o)-* + *cinematografia*.] Substantivo feminino. 1. Registro ou emissão simultânea de som e imagens. 2. Cinema falado (q. v.).

8. fonoclama. Substantivo masculino. 1. Bras. Mar. V. *alto-falante*.
9. fonofilma [De *fonofilmar* + *-agem*².] Substantivo feminino. 1. Ação ou efeito de fonofilmar.
10. fonofilmar [De *fonofilme* + *-ar*².] Verbo transitivo direto. 1. Filmar para um fonofilme; fazer a fonofilma de.
11. fonofilme [De *fon(o)-* + *filme*.] Substantivo masculino. 1. Filme cinematográfico sonoro; filmagem sonora.
12. fonofobia [De *fon(o)-* + *-fobia*.] Substantivo feminino. 1. Psiq. Aversão patológica a sons, e à fala em tom alto.
13. fonofotografia [De *fon(o)-* + *fotografia*.] Substantivo feminino. 1. Processo ou arte de fotografar ondas sonoras ou vibrações dum instrumento produzidas por ondas sonoras que nele incidem.
14. fonografia [De *fon(o)-* + *-grafia*.] Substantivo feminino. 1. E. Ling. Maneira de representar os sons das palavras graficamente. 2. Fís. Representação gráfica das vibrações dos corpos sonoros. 3. Mús. Processo de registro sonoro sobre suporte material.
15. fonógrafo [De *fon(o)-* + *-grafo*.] Substantivo masculino. 1. Antigo aparelho destinado a reproduzir sons gravados em cilindros ou discos metálicos. 2. Aparelho que reproduz os sons gravados em discos sob a forma de sulcos espiralados; gramofone. [Cf. *eletrola* e *gravador* (4), e *fonografo*, do v. *fonografar*.]
16. fonograma [De *fon(o)-* + *-grama*.] Substantivo masculino. 1. Graf. Sinal gráfico que representa um ou mais sons. [Na representação da palavra *ra*, ‘sol’, em egípcio, há dois fonogramas: um que simboliza uma boca aberta (para *r*), e outro que simboliza um antebraço estendido (para *a*).] 2. E. Ling. Inscrição do som¹, obtida, em fonética experimental, mediante aparelhos registradores. 3. Son. Registro exclusivamente sonoro em suporte material, como disco, fita magnética, etc. [Cf., nesta acepç., *videofonograma*.] 4. Bras. Telegrama fonado.
17. fonologia [De *fon(o)-* + *-logia*.] Substantivo feminino. E. Ling. 1. Estudo dos sistemas sonoros das línguas. [Cf. *fonemática*, *fonêmica*, *fonética* e *fonotática*.] 2. Restr. Fonêmica. 3. Restr. Fonemática. Fonologia autosegmental. E. Ling. Teoria fonológica que considera que

fatores como acento e entonação têm autonomia em relação à estrutura segmental das frases. Fonologia lexical. E. Ling. Teoria fonológica que considera alguns fenômenos tradicionalmente tratados na fonologia como parte integrante do léxico. Fonologia métrica. E. Ling. Teoria fonológica que considera que os segmentos [v. *segmento* (4)] se organizam hierarquicamente em sílabas, pés e palavras. Fonologia segmental. E. Ling. Análise da fala em fonemas e fones, *i. e.*, em segmentos [v. *segmento* (4)] . Fonologia suprasegmental. E. Ling. Estudos dos traços suprasegmentais (acentos, ritmo, entonação).

18. fonologista [De fonologia + -ista.] Substantivo de dois gêneros. 1. Fonólogo.
19. fonólogo [De *fon(o)-* + *-logo*.] Substantivo masculino. 1. Especialista em fonologia; fonologista.
20. fonometria [De *fon(o)-* + *-metria*.] Substantivo feminino. 1. Fís. Arte de medir a intensidade do som ou da voz, de usar o fonômetro.
21. fonopsia [De *fon(o)-* + *-opsia*.] Substantivo feminino. 1. Neur. Impressão produzida por estímulo auditivo mas que se manifesta sob forma visual, como, p. ex., ver cores.
22. fonospasmo [De *fon(o)-* + *-spasmo*.] Substantivo masculino. 1. Otor. Espasmo que acompanha emissão da voz.
23. fonotática [De *fon(o)-* + *-tá(c)tica*; ingl. *phonotactics*.] Substantivo feminino. 1. E. Ling. Estudo das sequências específicas de sons que ocorrem numa língua.
24. fonoteca [De *fon(o)-* + *-teca*.] Substantivo feminino. 1. Coleção de documentos fônicos: discos, fitas magnéticas, etc. 2. Lugar onde se guardam e escutam esses documentos. [Cf. *disoteca* e *fitoteca*.]
25. fonovisão [De *fon(o)-* + *visão*.] Substantivo feminino. 1. Telev. Sistema em que os sinais das figuras são gravados em discos fonográficos, para serem ulteriormente reproduzidos.
26. foniatra [De *fon(o)-* + *-iatra*.] Substantivo de dois gêneros. 1. Med. Especialista em foniatria.
27. foniatria [De *fon(o)-* + *-iatria*.] Substantivo feminino. 1. Med. Ramo da medicina que se ocupa de tratamento de distúrbios da voz e da fala.

8.7 Dados do confixo *fono* na borda direita da palavra (HOUAISS, 2009)

1. aerófono: adjetivo e substantivo masculino. Rubrica: música. diz-se de ou qualquer instrumento que soa através de uma coluna de ar posta em vibração (p.ex., a flauta, a gaita de foles etc.)
2. aimarófono: adjetivo e substantivo masculino. Rubrica: linguística. que ou aquele que fala o aimará; aimarofalante.
3. anglófono: adjetivo e substantivo masculino. 1 que ou aquele que fala inglês, como primeira língua ou não. 2 que tem o inglês como língua oficial ou dominante (diz-se de coletividade).
4. autófono: adjetivo e substantivo masculino. Rubrica: música. m.q. *idiófono*.
5. bascófono: adjetivo e substantivo masculino. 1 que ou aquele que fala o basco como primeira língua ou não. 2 que tem o basco como língua oficial ou dominante (diz-se de coletividade).
6. ciganófono: adjetivo e substantivo masculino. 1 diz-se de ou indivíduo que fala o cigano. 2 diz-se de coletividade cuja língua oficial ou dominante é o cigano.
7. cordófono: adjetivo e substantivo masculino. Rubrica: música. diz-se de ou qualquer instrumento musical cujo som é produzido pela vibração de uma ou mais cordas estendidas entre pontos fixos (p.ex., a harpa, o violino etc.).
8. eletrofono: adjetivo e substantivo masculino. Rubrica: música. m.q. *eletrófono*.
9. eletrófono: adjetivo e substantivo masculino. Rubrica: música. diz-se de ou qualquer instrumento cujo som é gerado por vibrações elétricas (p.ex., a guitarra elétrica).
10. êufono: adjetivo. Rubrica: música. 1 de bom timbre, forte e vibrante. 1.1 que apresenta voz harmoniosa. 2 m.q. *eufônio* ('instrumento musical').

11. francófono: adjetivo e substantivo masculino. 1 que ou aquele que fala francês. 2 cuja língua oficial ou dominante é o francês (diz-se de coletividade).

12. germanófono: adjetivo e substantivo masculino. 1 que ou aquele que fala o alemão, como primeira língua ou não. 2 que tem o alemão como língua oficial ou dominante (diz-se de coletividade).

13. heptafono: adjetivo e substantivo masculino. Rubrica: acústica, física. diz-se de ou eco cujo som é repetido sete vezes.

14. heterofono: adjetivo e substantivo masculino. m.q. *heterófono*.

15. heterófono: adjetivo. 1 que é produto de sons ou vozes diferentes. / adjetivo e substantivo masculino. Rubrica: gramática. 2 diz-se de ou palavra cuja grafia é igual à de uma outra, mas que se pronuncia diferentemente (p.ex., *acordo* substantivo e *acordo*, flexão de *acordar*, *fora* advérbio e *fora* flexão de *ser* e *ir*); homônimo heterofônico, homônimo heterófono.

16. hipnofono: substantivo masculino. m.q. *hipnofone*.

17. hispanófono: adjetivo e substantivo masculino. 1 que ou aquele que fala o espanhol. 2 cuja língua oficial ou dominante é o espanhol (diz-se de comunidade).

18. homófono: adjetivo. 1 que é produto de sons ou vozes iguais. 2 Rubrica: música. diz-se de obra ou trecho de obra musical em que existe homofonia. / adjetivo e substantivo masculino. Rubrica: gramática. 3 diz-se de ou cada um de dois ou mais vocábulos que, sendo diversos no significado e na grafia, se pronunciam de modo idêntico (p.ex., *censo* 'recenseamento' e *senso* 'juízo claro'); heterógrafo, homônimo homófono, homônimo imperfeito.

19. idiófono: adjetivo e substantivo masculino. Rubrica: música. diz-se de ou qualquer instrumento cujo som é produzido pela vibração de seu próprio corpo (p.ex., o xilofone, o triângulo, o prato etc.).

20. isófono: adjetivo. cuja voz se assemelha a uma outra ou que tem o mesmo timbre que outra; isofono.
21. italófono: adjetivo e substantivo masculino. 1 que ou aquele que fala o italiano. 2 diz-se de coletividade cuja língua oficial ou dominante é o italiano.
22. linguafono: substantivo masculino. m.q. *linguafone*.
23. lusófono: adjetivo e substantivo masculino. 1 que ou aquele que fala português. / adjetivo. 2 cuja língua oficial ou dominante é o português (diz-se de coletividade).
24. megafono: substantivo masculino. Estatística: pouco usado. m.q. *megafone*.
24. membranófono: adjetivo e substantivo masculino. Rubrica: música. diz-se de ou qualquer instrumento cujo som é produzido pela vibração de uma membrana ou pele esticada num suporte, a qual pode ser diretamente percutida com baquetas ou com os dedos, ou friccionada etc. (p.ex., os tambores em geral).
25. micrófono: adjetivo. 1 que tem a voz fraca ou emite um som pouco intenso. 2 que abafa ou reduz a intensidade do som.
26. tagalófono: adjetivo e substantivo masculino. 1 que ou aquele que fala o tagalo, como primeira língua ou não. 2 que tem o tagalo como língua oficial ou dominante (diz-se de coletividade).
27. tipofono: substantivo masculino. Rubrica: música. Estatística: pouco usado. m.q. *celesta*.
28. xilofono: substantivo masculino. Rubrica: música. Estatística: pouco usado. m.q. *xilofone*.
29. aerofone: adjetivo de dois gêneros e substantivo masculino. Rubrica: música. m.q. *aerófono*.

30. audiofone: substantivo masculino. 1 dispositivo que consiste em um par de pequenos alto-falantes, que se leva aos ouvidos para ouvir música etc., adaptados a um arco que o ouvinte ajusta na cabeça; fone de ouvido. 2 pequeno aparelho que amplifica os sons, us. pelas pessoas com deficiência auditiva.
31. copofone: substantivo masculino. Rubrica: música. instrumento feito de recipientes de vidro de tamanhos diferentes, que soam pela fricção do dedo em suas bordas; *glasharmonika*.
32. cordofone: adjetivo de dois gêneros e substantivo masculino. Rubrica: música. m.q. *cordófono*.
33. detectofone: substantivo masculino. Rubrica: telecomunicações. aparelhagem de escuta clandestina que consta, basicamente, de um microfone de alta sensibilidade e um transmissor a ele incorporado, permitindo que se ouçam conversas particulares; grampo, grampeamento telefônico.
34. eletrofone: adjetivo de dois gêneros e substantivo masculino. Rubrica: música. m.q. *eletrófono*.
35. gramofone: substantivo masculino. Rubrica: acústica. Diacronismo: obsoleto. m.q. *toca-discos*.
36. heptafone: adjetivo de dois gêneros e substantivo masculino. Rubrica: acústica, física. m.q. *heptafono*.
37. hidrofone: substantivo masculino. Rubrica: engenharia mecânica. aparelho que serve para captar ondas sonoras transmitidas através da água.
38. hipnofone: substantivo de dois gêneros. aquele que fala durante o sono; hipnofono.
39. idiofone: adjetivo de dois gêneros e substantivo masculino. Rubrica: música. m.q. *idiófono*.

40. linguafone: substantivo masculino. método de ensino de uma língua estrangeira baseado no uso conjunto de gravações fonográficas e livros de textos.
41. magnetofone: substantivo masculino. Rubrica: engenharia eletrônica. m.q. *gravador* (subst.).
42. megafone: substantivo masculino. Rubrica: acústica. aparelho portátil, em forma de cone, que se destina a ampliar o som da voz; alto-falante, porta-voz.
43. melofone: substantivo masculino. Rubrica: música. instrumento de palhetas e fole, em forma de violão.
44. membranofone: adjetivo de dois gêneros e substantivo masculino. Rubrica: música. m.q. *membranófono*.
45. metalofone: substantivo masculino. Rubrica: música. instrumento de percussão composto de uma série de lâminas metálicas.
46. microfone: substantivo masculino. Rubrica: acústica, física. instrumento que converte ondas sonoras em variações correspondentes a um sinal elétrico [Este sinal elétrico pode ser utilizado para transmissão, gravação ou amplificação do som.].
47. radiofone: substantivo masculino. Rubrica: telecomunicações. 1 aparelho para a transmissão e recepção de sons por meio de ondas eletromagnéticas, utilizado em radiofonia. 2 qualquer aparelho para produzir som pela energia radiante. 3 comunicação radiofônica.
48. rotfone: substantivo masculino. Rubrica: música. instrumento de metal, de palheta dupla e tubo coniforme, similar ao sarrusofone quanto ao timbre e idêntico ao saxofone quanto à forma e à escala, tendo porém um diâmetro menor.
49. sarrusofone: substantivo masculino. Rubrica: música. família de instrumentos de metal e palheta dupla inventados nos XIX, us. por algumas bandas da França, Espanha e Itália para substituir o oboé e o fagote em apresentações ao ar livre.

50. saxofone: substantivo masculino. Rubrica: música. 1 membro de uma família de instrumentos de sopro, de palheta simples e boquilha de clarineta, inventado no sXIX [Originalmente a família compunha-se de 14 instrumentos; os mais us. atualmente são: o saxofone alto e o saxofone tenor, mas tb. aparecem com regularidade o saxofone sopranino, o saxofone soprano, o saxofone barítono e o saxofone baixo.]. 2 Derivação: por metonímia. m.q. *saxofonista* (subst.).

51. sousafone: substantivo masculino. Rubrica: música. grande tuba circular, semelhante ao hélicon, com o pavilhão para cima [Us. ger. em bandas de música do tipo militar.].

52. vibrafone: substantivo masculino. Rubrica: música. tipo de marimba ('teclado') com placas de metal, cujos ressoadores são colocados em vibração por um motor elétrico.

53. videofone: substantivo masculino. Rubrica: telecomunicações. 1 sistema de comunicação telefônica que transmite, além da voz, a imagem dos interlocutores. 2 aparelho empregado pelos usuários desse sistema.

54. xilofone: substantivo masculino. Rubrica: música. instrumento de percussão, constituído de lâminas de madeira ou metal, graduadas em tamanho, para corresponder às notas da escala musical, e formando um teclado que deve ser tocado com baquetas; xilarmônica, xilarmônico, xilofono [Utilizado nas orquestras sinfônicas desde os XIX, apresenta-se em diversos tipos e dimensões.]

55. zonofone: substantivo masculino. Regionalismo: Nordeste do Brasil. Uso: informal. m.q. *toca-discos*.