

# DOCÊNCIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

---

Márcia Sipavicius Seide \*

**RESUMO:** *Para o professor universitário, pesquisa e ensino são atividades distintas que fazem parte de suas atribuições profissionais. Tem havido, contudo, uma valorização da primeira, em detrimento da segunda e uma tendência a considerá-las como atividades totalmente independentes. Com o objetivo de aproximar essas atividades, foi elaborado um projeto de pesquisa chamado Métodos para o ensino de neologismo no curso de Letras cujos resultados parciais são divulgados neste artigo. No decorrer do artigo, as atividades inerentes à docência são analisadas enquanto atividades produtoras de conhecimento que apresentam semelhanças com as atividades inerentes à pesquisa; ao final do artigo, o fazer docente é analisado enquanto objeto de estudo.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Lexicologia, neologismo, ensino.*

**ABSTRACT:** *For professors, research and teaching are distinctive activities which are part of his or her professional responsibilities. Nevertheless, there has been a tendency to consider them as totally independent scholar activities. Aiming at approaching research and teaching, a project called Methods for the teaching of neologisms at Languages Graduation Courses was created. It's partials results are shown along this paper: teaching is characterized as productive knowledge activities similars to research and teacher doings are analised as an object of scientific study.*

**KEYWORDS:** *Lexical Semantics. Neologism, teaching.*

## INTRODUÇÃO

Muitos dizem que pesquisa, ensino e extensão são indissociáveis, isto é, são atribuições das universidades e, conseqüentemente, do professor universitário, fazer pesquisa, ministrar aulas e oferecer cursos de extensão. Idealmente, estas ações deveriam estar relacionadas entre si, porém, o que se vê, é a valorização da pesquisa como um fim em si mesmo: a pesquisa funcionando como um pólo central e o ensino e a extensão sendo vistas como secundárias.

A explicitação de algumas estratégias de didatização utilizadas para o ensino do neologismo no curso de Letras mostrará que as atividades de ensino não são substancialmente distintas daquelas utilizadas em pesquisas: uma e outra resultam na produção de conhecimento, já que ambas têm por base a escolha minuciosa de dados, o uso de uma metodologia específica

---

\* Professora adjunta do Curso de Letras da Unioeste de Marechal Cândido Rondon.

e a preocupação com a reprodução de resultados via controle das circunstâncias. Cumpre ressaltar que as atividades prévias necessárias à preparação de aulas expositivas e interativas também são semelhantes às de pesquisa: em ambos os contextos, há revisão de literatura, recontextualização e aprofundamento teórico.

Na verdade, as diferenças entre pesquisa e ensino não estão relacionadas às habilidades cognitivas utilizadas, nem tampouco ao conceito errôneo de que produção intelectual restringe-se à produção científica. Elas dizem respeito à não exigência de originalidade (no ensino, não há a exigência de que o conhecimento produzido seja inédito e represente uma contribuição significativa para a área, como ocorre na pesquisa) e à utilização de estratégias próprias de elaboração de exercícios e de exposição didática. Sabe-se, também, que uma das exigências para que haja um sistema de ensino vigoroso é a divulgação e a discussão amplas da pesquisa produzida. Por a graduação ser um espaço importante de vulgarização científica, ensino e pesquisa devem fortalecer-se mutuamente, sendo, para tanto, imprescindível, que ambas sejam postas em pé de igualdade.

Neste sentido, as atividades requeridas pelo ensino também devem ser entendidas como atividades produtoras de conhecimento. Acrescente-se, também, que a sala de aula pode ser considerada não apenas como uma instância importante para a divulgação das pesquisas feitas, mas também como ponto de partida para pesquisas ulteriores.

Tendo em mente estas questões, foi elaborado um projeto de pesquisa chamado *Métodos para o ensino de neologismo no curso de Letras*. Como o próprio nome indica, o objetivo do projeto é a pesquisa de métodos para o ensino do neologismo no curso de Letras.

## A DIDATIZAÇÃO DA PESQUISA: PESQUISANDO PARA ENSINAR

As obras escolhidas para didatização estão relacionadas a um importante projeto de pesquisa em andamento: o “Observatório de Neologismos”, sediado pela FFLCH da Universidade de São Paulo e coordenado por Alves. De Alves, foi escolhida a obra **Neologismo**. Criação Lexical (ALVES, 2004). De Maroneze, sua dissertação de mestrado, resultado de pesquisa empreendida no próprio “Observatório”.

Em **Neologismo**. Criação Lexical, (ALVES, 2004) a autora, após fornecer uma definição sucinta de neologismo e notícias sobre laboratórios de observação deste fenômeno, apresenta, para cada tipo de neologismo, vários exemplos extraídos de corpora formados por textos jornalísticos do final da década de 80 do século passado. Trata-se de um trabalho basicamente ilustrativo em que os exemplos analisados servem como evidência dos tipos de neologismos apresentados. A dissertação defendida

por Maroneze em 2005, **Um estudo da nominalização no Português do Brasil com base em unidades lexicais neológicas** é resultado de seu trabalho no “Observatório de Neologismos” e tem por objetivo estudar e sistematizar os neologismos formados por sufixos nominais registrados entre 1993 e 2000: das 13.572 unidades lexicais neológicas presentes em seu corpus, 12,45% foram formadas por nominalização: 112 por *-ção*; 030 por *-mento*; 015 por *-agem*, 07 por *-nc(i)a* e 05 por derivação regressiva.

Essas obras foram utilizadas por alunos do primeiro ano do curso, alunos que estavam familiarizando-se com as primeiras noções de Lingüística, surgindo, daí, a necessidade de explicitar melhor a fundamentação teórica utilizada pelos autores para que os alunos se situassem e pudessem estabelecer pontes entre a de Lexicologia e a de Introdução aos Estudos Lingüísticos.

Outras adaptações foram necessárias: problematização e aprofundamento de análise e apresentação de análises alternativas que considerassem o aspecto normativo, o viés diacrônico e, nos casos nos quais há influência de outros idiomas na formação do neologismo, a perspectiva contrastiva. Estes ajustes foram especialmente necessários para a análise crítica dos neologismos formados por *não*. Em todos os exemplos elencados por Alves, há uso de hífen unindo o *não* à palavra por ele modificada. Do ponto de vista normativo, porém, em alguns contextos, o uso do hífen não seria admitido, como é o caso do seguinte exemplo: “Policiais não-violentos aplicam métodos científicos e batem recordes em São Paulo.” (2004, p.15). Na verdade, o critério utilizado pela autora deve ter sido o meramente gráfico: havendo o hífen, há prefixo, caso contrário, trata-se de um advérbio. Como se verá a seguir, o emprego do hífen à revelia das regras ortográficas da Língua Portuguesa pode estar relacionada a questões tradutórias.

Na língua inglesa, há dois recursos lingüísticos de negação: o advérbio de negação *no* e o prefixo *non*, como atestam os seguintes exemplos extraídos de um dicionário monolíngüe voltado a aprendizes da língua inglesa com língua estrangeira cujo corpora é formado por textos jornalísticos (SINCLAIR, 1995): “*The detainees are often held in cruel and inhuman conditions*” e “*Hostility towards outsiders is characteristic of both human animal and non-human animals*”.

Eis algumas traduções possíveis para a última frase : (a) A hostilidade aos “de fora” é característica tanto de animais humanos, quanto de animais não - humanos; (b) A hostilidade aos “de fora” é característica tanto de animais humanos, quanto de animais não humanos; (c) A hostilidade aos forasteiros, não é uma característica exclusiva dos animais humanos: os animais que não pertencem à espécie humana também são hostis “aos de fora”.

Fazendo abstração das diferenças de registro existentes, percebe-se que, em (a), a tradução é feita ao pé da letra, não há maiores adaptações ao vernáculo e a grafia original, com hífen, é mantida, em (b) as regras ortográficas da língua portuguesa foram levadas em consideração, motivo pelo qual o hífen não foi utilizado, já em (c) a tradução é mais burilada: há uso de torneios para se evitar a expressão “animais não humanos” vista como excêntrica ou estranha ao idioma.

Considerando-se as condições de produção do texto jornalístico no Brasil, em que muitas matérias são originalmente produzidas em língua inglesa e traduzidas “a toque de caixa” para o fechamento da edição, é muito provável que prevaleçam traduções como a exemplificada em (a). Dadas as traduções deste tipo, os jornalistas e os leitores habituaram-se a ver o *não* e a palavra por ele modificada unidos por hífen. A partir deste momento, graças a um raciocínio analógico, cria-se a possibilidade de se fazer o mesmo com qualquer expressão, independente de elas serem provenientes da língua inglesa, como se verifica no seguinte exemplo citado por Alves: “A ausência do PMDB e a resistência a Maluf, se ocorrerem, conduzirão à não-sucessão, isto é, ao impasse” (2004, p.15).

Outro resultado da pesquisa de Alves que requereu ser problematizado diz respeito aos neologismos formados pela palavra quase usada como prefixo como no seguinte exemplo citado pela autora: “<< do autor C.Vereza, interpretando um quase-suicida num questionamento sobre o que significa o existir>>” (2004, p.21).

Informações colhidas numa gramática latina e num dicionário Português-Latim, indicam que, no idioma dos romanos, a palavra latina ora tinha função de conjunção, ora de advérbio e significava, aproximadamente, “do mesmo modo que, como se, pouco mais ou menos”. Um dos exemplos citados na gramática é “*Eum amo quase sit frater meus*” que pode ser traduzido por (a) Amo-o quase como a um irmão; (b) Amo-o como se ele fosse meu irmão ou (c) Amo-o como a um irmão. Em todas estas traduções, o valor condicional comparativo do termo latino é mantido, não se admitindo o uso do hífen com a palavra quase.

Enquanto, na língua portuguesa, não se usa o hífen, na língua francesa o hífen é obrigatório quando a palavra quase modifica um substantivo, conforme atestam os seguintes exemplos extraídos de um dicionário monolíngüe francês (REY, 1998): *Le raisin est quase mûr* - A raiz está quase morta - *quasi-totalité* (quase totalidade) e *quasi-certitude* (quase certeza). Já, em inglês, o uso do hífen é obrigatório não só com substantivos, mas também com adjetivos, com atesta o seguinte exemplo extraído do **Collins** (SINCLAIR, 1995): *The flame is a quasis-religious emblem of immortality* (A chama é um emblema quase religioso de imortalidade).

Comparando-se a palavra latina com a existente nos idiomas citados, percebe-se que o valor semântico essencial se mantém e, grosso modo,

apenas regras ortográficas distinguem o uso de *quase* em cada um dos idiomas. Como no caso do uso prefixal da palavra *não* na Língua Portuguesa do Brasil, tudo indica que a inovação verificada por Alves é resultado de hábito criado por traduções ao pé da letra.

Não obstante muitas outras considerações poderem ser feitas sobre a obra de Alves, os dois exemplos acima comentados são suficientes para mostrar que a indicação e a utilização de um livro-texto para uma disciplina requerem muito mais que a simples reprodução de o que está no texto. De fato, o processo de didatização inerente ao ensino não se restringe a reproduzir o conhecimento produzido por outrem uma vez que engloba a atividade crítica e a produção de novos conhecimentos. Na verdade, trata-se de uma atividade cognitiva muito semelhante àquela utilizada quando se produz uma resenha de obra recém-lançada para ser publicada em revistas acadêmicas.

Outra atividade inerente ao ensino e que é produtora de conhecimento é a didatização de pesquisa: a transformação de dados brutos em exercícios que requerem do aluno observação, análise e síntese, ou, em outras palavras, a transposição do gênero discursivo *dissertação científica* para o *gênero exercício didático*.

Na dissertação de Maroneze, o autor analisa uma ocorrência do sufixo –ção interativo (i.e. que indica ação repetida, reiterada). Logo após a análise, há a reprodução da ocorrência devidamente contextualizada. Sua análise foi transformada em questionamento, consta da questão o contexto de ocorrência e a palavra à qual o neologismo pode ser comparado. A noção de sufixo interativo, por sua vez, foi dada previamente em aula expositiva, sendo que a carga semântica dos itens lexicais em questão teve que ser inferida pelo aluno com base em sua memória lexical e na interpretação do contexto dado:

Analise o neologismo destacado no contexto abaixo e, em seguida, compare-o semanticamente, com o nominal *fervura*, também derivado do verbo *ferver*. Por fim se houver, destaque outros nominais presentes no parágrafo. *Avenida Club. Vá com os amigos, sem formalidades, ma sem grandes expectativas. O som varia de acordo com o tipo de show da noite, nesse clube que nada tem a ver com o conceito de babado e <ferveção> que passou a caracterizar o circuito da cidade. (FSP, 19-jun-94).*

Outro processo consiste em produzir análises inéditas que utilize a mesma metodologia proposta pelo pesquisador. As análises assim criadas servem de base para a elaboração de exercícios nos quais os alunos devem fazer a análise com base nos dados fornecidos. Trata-se de processo também utilizado em pesquisa: reprodução do experimento para se verificar se os resultados se repetem. No exemplo abaixo, mantém-se a análise, mas alteram-se os dados.

Por meio da análise de ocorrências verificadas em seu corpus, Alves (2004, p.68-78) afirma que os neologismos da linguagem jornalística são formados por reduplicação, derivação regressiva, estrangeirismo e tradução de estrangeirismo. Como evidência para sua afirmação, há a menção dos seguintes itens lexicais devidamente contextualizados: trança-trança; amasso; *himologhi* (folha existente no Japão), gray-power (o poder grissalho) entre outros. Mantendo-se a mesma tipologia, foram criados alguns exemplos que fazem parte da seguinte questão aplicada em sala de aula:

Considerando os dados abaixo, classifique as palavras em negrito conforme o processo de formação de palavra utilizado: reduplicação, derivação regressiva, estrangeirismo, ou decalque.

a) Crianças de sete a onze anos gostam muito de brincar de **pega-pega** e de **esconde-esconde**.

b) Numa novela das oito, toda vez que o patriarca de uma família árabe reprovava o comportamento de sua esposa dizia o que ela fazia era **haram**.

c) De acordo com o dicionário etimológico, a palavra **venda** é derivada do verbo vender.

Há também o processo pelo qual a análise do livro-texto deve ser suplantada com base tanto em informações dadas em sala de aula quanto nos dados informados na questão. Com relação ao gênero dos neologismos por empréstimo, Alves esclarece que, se há flexão de gênero no idioma do qual a palavra provém, costuma haver manutenção do gênero, foi o que aconteceu com o neologismo *recuerdo* que manteve, na língua portuguesa o gênero masculino da palavra espanhola. Quando se trata de um idioma que não apresenta flexão de gênero, a tendência é o neologismo ser flexionado no gênero masculino em virtude de este ser um gênero não marcado na língua portuguesa. Exemplificando essa tendência, a pesquisa cita a ocorrência de o ranking. Outra possibilidade é a flexão da palavra neológica ser conforme o gênero que teria caso fosse traduzida, como ocorre com a *trading* (a negociação) e *uma university* (uma universidade). Tomando por base esta análise, elaborou-se a seguinte questão que utiliza dados provenientes da linguagem literária, requer conhecimento a respeito da língua francesa e a adoção de um ponto de vista diacrônico:

Em uma de suas obras Machado de Assis, para descrever determinada personagem caracterizada por ser purista, afirmava que não comia as *croquettes* por elas serem de origem francesa. Hoje em dia, dizemos os *croquettes*, palavra grifada com um só “t”. Analise e explique estas transformações levando em consideração:

A) No francês, palavras que terminam em –e são sempre femininas. Em português, o morfema –e costuma indicar o gênero masculino de uma palavra como ocorre em “o mestre”.

B) As mudanças morfossintáticas a que os neologismos por empréstimo estão sujeitos (vide ALVES, 2004, p.80-82).

## EXPERIMENTAÇÃO EM SALA DE AULA E RESPECTIVA AVALIAÇÃO

A seção anterior mostrou que as atividades necessárias ao ensino no nível superior assemelham-se às de pesquisa propriamente ditas, já que ambas as instâncias são produtoras de conhecimento, motivo pelo qual seu foco era a pesquisa para o ensino. Nesta seção, foca-se a docência como objeto de pesquisa.

Para se ter uma idéia aproximada da eficácia dos métodos utilizados para o ensino de neologismo no curso de Letras durante o primeiro semestre de 2007, duas metodologias foram utilizadas: uma objetiva e outra subjetiva. A objetiva constituiu-se de avaliação individual e sem consulta sobre os conteúdos dados (se bem que, no caso de provas elaboradas e corrigidas pelo professor, não se possa fugir da subjetividade do educador, não sendo possível considerar essa metodologia como sendo totalmente objetiva) e a subjetiva foi baseada em respostas dadas aos questionários opinativos. Primeiro são relatados os resultados objetivos aferidos.

A questão no.1 solicitava que o aluno diferenciasse o sufixo *-agem* dos sufixos *-ção* e *-mento*. Essa questão relaciona-se com um dos resultados da pesquisa de Maroneze: o primeiro sufixo une-se a verbos e a substantivos resultando, no primeiro caso, a deverbais que, em sua maioria, expressa uma ação efetuada sobre um objeto específico por um agente (como no caso de *modelagem* e *ladroagem*) e, no segundo, a coletivos como *folhagem*, mas não exclusivamente, haja vista a existência de substantivos como *paisagem* que não são coletivos. O segundo e o terceiro, ao contrário, unem-se exclusivamente a verbos, como é o caso de *desaparecimento* e *traição*. Cumpre esclarecer que deverbais em *-ão* podem expressar ação repetida como é o caso de *choramingação*.

Considerando que a explicação acima foi dada oralmente em sala de aula e também constava de um dos textos teóricos lidos para a disciplina, a questão exigia do educando, basicamente, capacidade de elaborar paráfrase e de criar ou, ao menos, memorizar exemplos pertinentes. Não obstante a aparente simplicidade da tarefa, o desempenho dos alunos não foi muito bom.

A questão número 2 perguntava se a nominalização podia ser vista como um recurso de coesão textual e exigia justificção e exemplificação. Para responder a questão é preciso saber que a transformação de verbos em substantivos permite elaborar textos coesos sem que haja repetição lexical. Sirva com o exemplo o seguinte período composto: A escolha dos

jogadores para o amistoso ainda não foi feita, o técnico só escolherá os jogadores na semana que vem.

Este conteúdo também foi visto em sala de aula e na dissertação de Maroneze. Previamente à prova, contudo, houve aplicação de um exercício no qual cada aluno deveria criar um exemplo seu. A aplicação desse exercício e o fato de se tratar de um fenômeno não só lexical, mas também textual explicam porque o desempenho nessa questão foi melhor: cômputo geral (72,46), contra (66,23) para a primeira questão.

Se fenômenos que também atingem o nível textual de análise são mais facilmente percebidos e analisados pelos alunos (facilidade que deve ser resultado do ensino de primeiro e segundo grau pautado no texto como unidade de análise, conforme apregoam os PCN's de Língua Portuguesa) pode ser mais eficaz, do ponto de vista didático, iniciar o conteúdo da disciplina por este tópico.

A questão no.3, por sua vez, era a seguinte:

Forneça três exemplos para cada esquema abaixo e crie um neologismo utilizando um desses esquemas.

- a) [ação de V parassintético / V- mento]
- b) [ação de V ear ; V-mento]
- c) [ação de V/ V/s/-ão ]

Os esquemas dessa questão foram criados e explicados por Maroneze com base em Langacker. O citado em a) responde por substantivos deverbais criados pela adjunção do sufixo – *mento* à base constituída por verbo parassintético, como é o caso do substantivo *empobrecimento*. O apresentado em b) corresponde a deverbais cuja base apresenta o sufixo –*ear* independente de o verbo ser parassintético, este é o caso do verbo *jatear*. O esquema em c), por fim, faz referência a deverbais nos quais está presente o fonema /s/ (grafado ss, ç ou sc) e o sufixo –*ão*, sirva como exemplo a palavra *compreensão*.

Essa questão exigia do aluno, além de capacidade de leitura dos esquemas, domínio dos processos morfológicos envolvidos e criatividade lexical (aqui entendida como capacidade de elaborar exemplos conforme os modelos estabelecidos na questão). Além de explicação oral e aula expositiva com transparências cujas fotocópias estavam disponíveis aos alunos, foram dados alguns exercícios nos quais se pediu o raciocínio contrário, isto é, dadas algumas palavras, os alunos tiveram que apontar qual esquema melhor explicaria o processo morfológico utilizado.

Mais uma vez, o treinamento prévio parece ter facilitado a tarefa: no cômputo geral, a questão 3 foi aquela na qual os alunos tiveram o melhor desempenho (78,7). Outro fator facilitador foi o fato de a resposta pedida ser esquemática e não discursiva, possibilitando àqueles com dificuldade



em se expressar por escrito acertar totalmente a questão. O contraste entre este resultado e o relativo à questão 1, aliás, corrobora a hipótese de questões discursivas apresentarem um grau maior de dificuldade.

A questão 4, por sua vez, pedia ao educando que diferenciasse composição coordenativa e composição subordinativa e desse um exemplo de cada um desses processos. O primeiro processo ocorre quando o vocábulo é formado por duas bases autônomas que apresentam a mesma função sintática, o adjetivo *luso-brasileiro* é um exemplo, o segundo ocorre quando as bases autônomas apresentam funções sintáticas diferentes e relação de subordinação, como é o caso da palavra *saca-rolhas*. Por demandar tanto capacidade discursiva quanto criatividade lexical, essa questão pode ser considerada a mais complexa de todas.

Cumpru esclarecer que essa questão trata de tema abordado por Alves em obra utilizada em sala de aula. O capítulo que trata deste assunto foi explicado oralmente, tendo sido apresentado, também, um fichamento esquemático provido de exemplos. Foi enfatizado que os alunos deveriam aprender o conteúdo e a técnica de fichamento ao mesmo tempo. Após a explicação do conteúdo, surgiu uma polêmica em sala de aula: apresentados os compostos, houve muitas perguntas sobre o uso do hífen, tema que ocupou outras duas aulas.

O fato de mais tempo ter sido dedicado a este tópico foi resultado de um maior interesse por parte dos alunos, interesse que explica o bom desempenho dos alunos na questão: 78,7 no cômputo geral. Durante a explicação deste tema, inclusive, foi enfatizada a semelhança entre o que ocorre no nível frasal e no nível lexical de análise. À semelhança de o que ocorreu com a questão no.2, deu bons resultados “jogar” com mais de um nível de análise, o que pode indicar que esta geração de alunos tem mais facilidade com processos holísticos de aprendizagem.

A questão no.5, por fim, é parecida com a de no. 4, porém, é mais simples, por pedir que o aluno definisse o conceito de neologismo semântico e o exemplificasse, tópico abordado por Alves e explicado em sala de aula. Há neologismo semântico quando uma palavra já existente no idioma adquire um novo significado. Bons exemplos podem ser achados na linguagem da gíria: na linguagem comum, *prego* é um instrumento utilizado na carpintaria e na decoração, mas, entre os *skatistas* e os *surfistas*, a palavra indica, de modo pejorativo, aquele que ainda não consegue praticar os respectivos esportes. Apesar de também haver sido feito um exercício sobre o tema, esta foi a questão com pior desempenho no cômputo geral (63,71): a maioria das respostas limitou-se a dar um exemplo que constava na obra, sem qualquer explicação ou contextualização.

A primeira questão foi a quarta em desempenho e a quinta questão, a sexta. Isto indica que, de modo geral, os alunos foram pior quando solicitados a explicar com as próprias palavras, fornecer, contextualizar e

comentar exemplos pertinentes.

Fazendo-se a média aritmética de acertos nas questões baseadas em Alves e nas fundamentadas em Maroneze, há os seguintes resultados: 66,80 para a primeira e 72,46 para o segundo, indicando que o trabalho pedagógico com a dissertação de mestrado foi mais eficaz que o desenvolvido com base na obra da autora, se bem seja preciso admitir que o trabalho com a obra **Neologismo** forneceu os pré-requisitos necessários à compreensão da dissertação.

Explicitados os resultados objetivos, eles foram comparados com os subjetivos, descritos a seguir. Os resultados objetivos foram aferidos aplicando-se um questionário opinativo com identificação do respondente. Não foi avaliada a opinião do aluno, apenas se ela era acompanhada de comentários: quem respondesse e comentasse todas as questões tiraria nota máxima nesta atividade independente de o que escrevesse.

Os questionários opinativos sugerem que o curso atendeu às expectativas dos alunos e que o professor foi avaliado como um profissional com muito domínio do conteúdo, didática adequada e capacidade de fazer o aluno aprender e motivar-se. Três questões solicitavam que o aluno avaliasse o professor, a média aritmética das notas atribuídas resultou numa nota de 88. Outras questões solicitavam que uma nota fosse dada ao aprendizado ou aproveitamento do conteúdo, para o qual foi dada uma nota de 77. É interessante notar que este resultado aproxima-se da prova objetiva que mostrou que a turma como um todo teve um desempenho de 70 %. Isto indica que existe uma tendência de o aluno avaliar bem uma disciplina na qual seu desempenho foi bom e, inversamente, avaliar mal uma disciplina na qual ele não foi tão bem.

Não obstante a satisfação relativa com o curso, algumas sugestões pertinentes foram dadas. Em princípio, pensou-se que apresentar resultados de pesquisas recentes tornaria as aulas mais dinâmicas, práticas e motivadoras, contudo, os questionários mostraram que os alunos identificaram aula expositiva com aula teórica e sugeriram que a disciplina deveria ter mais aulas “práticas”, isto é, aulas nas quais eles fizessem exercícios, de preferência com textos jornalísticos e outros do cotidiano em que houvesse neologismos. Outras sugestões incluem seminários orais, aulas interativas e oportunidade para que os alunos mesmos pudessem apresentar ou re-apresentar os tópicos estudados. Estas sugestões sinalizam outra expectativa quanto ao ideal de ensino desejado: um ensino mais baseado da interação, no diálogo e na participação dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo*. São Paulo: Ática, 2004 [1990].
- BIZZOCCHI, Aldo. *Léxico e Ideologia na Europa Ocidental*. São Paulo: Anna Blume, 1990.
- CARL, A. Et alii. *Gramática Latina*. Trad. e Adap. M.E.V.L.SOEIRO. São Paulo: Edusp. 1986.
- MARONEZE, Bruno Oliveira. *Um estudo da nominalização no Português do Brasil com base em unidades lexicais neológicas*. São Paulo, 2005. 108p. Dissertação. (Mestrado em Letras). FFLCH – USP.
- VILELA, Mário. *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Almedina, 1994.
- REY, Allan [ed.] *Le Robert Micro*. 3a.ed. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1998.
- SINCLAIR, John. *Collins Cobuild English Dictionary*. Londres: Harper-Collins, 1995.
- TORRINHA, Francisco. *Dicionário Latino-Português. Porto (Portugal)*: Ed. Maranus, 1945.