



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Debora da Silva Ferreira

Reflexões sobre o enriquecimento do léxico discente

Rio de Janeiro
2017

Debora da Silva Ferreira

Reflexões sobre o enriquecimento do léxico discente



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Darcilia Marindir Pinto Simões

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

F383 Ferreira, Debora da Silva
Reflexões sobre o enriquecimento do léxico discente /
Debora da Silva Ferreira. - 2017.
109 f. : il.

Orientadora: Darcilia Marindir Pinto Simões.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Aquisição de linguagem – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Contos
infantojuvenis – Teses. 4. Textos - Teses. 5. Crianças - Linguagem -
Teses. I. Simões, Darcilia, 1951-. II. Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 800.85:82-93

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Debora da Silva Ferreira

Reflexões sobre o enriquecimento do léxico discente

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 26 setembro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Darcilia Marindir Pinto Simões (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Regina Silva Micheli
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Calebe

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela força.

Ao meu marido Adriano pelo companheirismo e por ter cuidado de nosso lar enquanto eu realizava esse sonho

Aos meus pais Leandro e Marineide por sempre terem me incentivado para que eu chegasse até aqui.

À minha Orientadora Darcília Simões pelo apoio e incentivo para que eu conseguisse concluir esse trabalho.

RESUMO

FERREIRA, Debora da Silva. *Reflexões sobre o enriquecimento do léxico discente*. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A presente dissertação faz uma análise do léxico em diferentes versões do conto “Chapeuzinho Vermelho” a fim de verificar se as leituras das versões clássicas traria maior contribuição para o léxico discente do que versões modernas. Com base na análise computacional a partir do programa *Wordsmith Tools 6.0*, foi verificado que o texto mais rico, isto é, o que apresentava menor repetição de palavras, era a versão contemporânea “*Fita Verde no Cabeço*”. No entanto, em nenhuma análise com o programa foi possível determinar que texto teria o maior potencial de enriquecer o léxico do aluno, de modo que foi necessário partir para a pesquisa em campo, que demonstrou a riqueza do texto e ainda ofereceu parâmetros para a seleção de textos visando a ampliação do vocabulário discente

Palavras-chave: Aquisição lexical. Leitura. Texto clássico. Literatura infantil e juvenil

RESUMÉ

FERREIRA, Debora da Silva. *Reflexions sur l'enrichissement du lexique d'étudiant*. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

La présente dissertation analyse le lexique dans différentes versions de la petite histoire "Le Petit Chaperon Rouge" afin de vérifier si la lecture des versions classiques apporterait une plus grande contribution au lexique étudiant que les versions modernes. Sur la base de l'analyse de calcul du programme Wordsmith Tools 6.0, on a vérifié que le texte le plus riche, c'est-à-dire celui avec le moins de répétition de mots, était la version contemporaine "Fita Verde no Cabelo". Cependant, en aucune analyse avec le programme, il était possible de déterminer quel texte aurait le plus grand potentiel pour enrichir le lexique de l'élève, de sorte qu'il fallait partir pour la recherche sur le terrain, qui a démontré la richesse du texte et a également offert des paramètres de sélection de textes visant à élargir le vocabulaire de l'élève.

Mots clés: Acquisition lexical. Lecture. Texte classique. Littérature pour enfants et mineurs.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Relação entre palavras distintas (types) e ocorrências (tokens).....	53
Tabela 2 — Frequência do verbo "ir" entre as palavras-tema	56
Tabela 3 — Percentual de palavras marcadas como desconhecidas por alunos em cada texto: contagem inicial	58
Tabela 4 — percentual de palavras marcadas após retirada de neologismos	59
Tabela 5 — Palavras mais marcadas em “Fita Verde no Cabelo”.....	61
Tabela 6 — Palavras mais marcadas em Chapeuzinho Vermelho, de Perrault.....	61
Tabela 7 — Palavras mais marcadas em Chapeuzinho Vermelho, de Grimm.....	62
Tabela 8 — Avaliação da incorporação de palavras lidas reiteradamente ao léxico passivo	62
Tabela 9 — Ocorrências de palavras no Vocabulário Básico e em Fita Verde no Cabelo.....	64
Tabela 10 — Percentual de palavras básicas nos textos.....	65
Tabela 11 — Léxico em “Chapeuzinho Vermelho”, de Perrault marcado como estranho por alunos.....	99
Tabela 12 — Léxico em “Chapeuzinho Vermelho”, de Grimm marcado como estranho por alunos.....	102
Tabela 13 — Léxico em “Fita Verde no Cabelo” marcado como estranho por alunos	105
Tabela 14 — Léxico em Chapeuzinho Amarelo marcado como estranho por alunos	108

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	12
1.1	Léxico x vocabulário: definindo conceitos para o repertório do falante	13
1.2	Léxico e gramática da língua	17
1.3	Processos de formação de palavras	19
1.4	O léxico do texto	20
1.5	Ampliação do léxico individual: Por que ampliar o léxico do aluno?	22
1.6	Os quatro tipos de vocabulário	24
2	O CONCEITO DE CLÁSSICO	28
2.1	O que é texto clássico?	28
2.2	Como demonstrar que um texto é clássico?	30
2.3	Texto clássico e léxico discente	32
2.4	A iconicidade como valor textual	33
2.5	O clássico infantil	34
3	APRESENTAÇÃO DO CORPUS	38
3.1	Literatura, infância e cultura popular	38
3.2	Seletividade, coletividade e formatividade nas diferentes versões .	43
3.3	O texto clássico traduzido	47
4	ANÁLISE	51
4.1	A relação entre types e tokens	51
4.2	Uso da ferramenta Keywords comparando o léxico dos textos a um de referência	53

4.3	Pesquisa do léxico dos textos junto a alunos do Ensino Fundamental	56
4.4	Comparação do vocabulário dos textos ao vocabulário fundamental	63
4.5	Possíveis aplicações didáticas	66
	CONCLUSÕES	68
	REFERÊNCIAS	70
	APÊNDICE A - Chapeuzinho vermelho, de Charles Perrault	73
	APÊNDICE B – Chapeuzinho vermelho de Grimm	76
	APÊNDICE C - Fita verde no cabelo	80
	APÊNDICE D - Chapeuzinho amarelo	82
	APÊNDICE E – Lista de palavras do português básico	87
	ANEXO A - Tabelas com marcações do léxico dos textos por alunos ...	98

INTRODUÇÃO

A dificuldade na compreensão de textos pelos alunos é um problema apontado por muitos professores do Ensino Fundamental e Médio, sobretudo nas reuniões de planejamento. Se os alunos do Ensino Médio apresentam dificuldades para compreender textos expositivos redigidos no que acreditamos ser um simples artigo didático elaborado em português padrão, o que ele compreenderá de um texto jurídico ou de um contrato de serviços bancários, quando for preciso?

A leitura de clássicos poderia ser uma importante aliada na ampliação vocabular, mas as leituras propostas pela disciplina *Literatura em Língua Portuguesa* (considerando as redes de ensino que ainda ensinam a Literatura Portuguesa) representam um desafio grande demais para os estudantes, que frequentemente são lançados de uma realidade de leituras de contos e fragmentos de livros traduzidos ou adaptados diretamente para o português do século XIII (ou para o do século XVI, no caso das redes que iniciam o estudo da literatura a partir da chegada dos jesuítas ao Brasil).

O objetivo dessa dissertação é sugerir caminhos possíveis para o desenvolvimento do vocabulário discente. Para tanto, desenvolvi uma pesquisa em que, por meio da leitura, os alunos pudessem adquirir novas palavras. Decidi partir da leitura de textos da literatura infantil e juvenil, supondo que parte desses textos já fosse conhecida pelos estudantes e que alguns deles poderia auxiliar na ampliação do vocabulário do estudante, a fim de que a diferença entre o léxico dos textos lidos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio pudesse ser diminuída.

Foram escolhidas para análise diferentes versões do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, por se tratar de um clássico da literatura infantil e por ter suscitado reescritas em diferentes períodos e em diferentes mídias: inspirou livros, filmes, animações e músicas ao longo do tempo.

Além disso, a releitura é uma habilidade que tem sido apontada como desejável em muitos sistemas de ensino, em que os alunos são convidados a reelaborar textos, sobretudo do universo da literatura infantil.

A seleção do corpus foi feita partindo da hipótese de que o texto clássico poderia trazer mais contribuições para o léxico discente do que um texto

contemporâneo. No entanto, durante a pesquisa, essa questão perdeu importância, pois demonstrou-se que um texto mais recente produzido em língua portuguesa era mais rico do que o clássico traduzido.

Ademais a pesquisa passou focar em investigar não mais o potencial de um texto clássico para o léxico do aluno, mas a maneira ideal de determinar qual dentre um conjunto de textos teria maior concentração de itens de que um estudante poderia incorporar em seu vocabulário.

Tal pesquisa tem bastante relevância, pois pode oferecer subsídios para orientar a escolha de textos a serem lidos pelos alunos, de modo que cada texto lido por um aluno em cada etapa do ensino o preparasse para a leitura de outro que tivesse novas palavras a serem aprendidas, tomando assim o léxico dos clássicos da literatura brasileira como alvo.

A análise do vocabulário dos textos será feita com base na seleção de nomes e verbos, porque as palavras lexicais são mais facilmente arquivadas na mente dos sujeitos por sua referência ao mundo empírico.

Considerando a dificuldade do levantamento manual do vocabulário dos textos, recorreremos à análise automática e elegemos a ferramenta WordSmith tools 6.0.

Os pressupostos teóricos da análise são baseados na semântica e na semiótica, segundo contribuições de Simões (2009;2012), Garcia (2007), Genouvrier & Peytard (1973). A noção de texto clássico foi inspirada em Italo Calvino (2007[2002]).

No capítulo a seguir, serão abordadas algumas categorias teóricas que orientarão a análise dos textos, tais como léxico, tipo, lema, e texto clássico)

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

Antes de tudo, apresento um glossário com termos (alguns ressignificados) utilizados na dissertação.

Contrato de comunicação: Acordo não verbal que rege a produção de textos. Assim, os textos obedecem a determinadas características (gêneros) a partir do que os leitores esperam para determinado tipo de texto, enquanto o autor faz uma série de escolhas para atender tais expectativas: formato, veículo, esfera de comunicação, tema, etc.

Léxico: conjunto de palavras de que o falante dispõe.

Vocabulário: Conjunto de palavras à disposição do falante, é sinônimo de léxico para Garcia(2007) que o divide em ativo e passivo. Para Genouvrier & Peytard (1973), no entanto, se refere apenas às palavras que o falante efetivamente emprega.

Vocabulário ativo: Vocabulário, na visão de Garcia (2007), que o falante efetivamente emprega

Vocabulário passivo: Vocabulário, segundo Garcia (2007), com o qual o falante teve contato, mas não emprega. Pode conter palavras cujo significado seja conhecido ou não.

Vocabulário básico: Vocabulário formado por palavras sem as quais é impossível falar a língua, pois está presente nas instâncias triviais de comunicação. Garcia (2007) se refere a ele como “vocabulário coloquial”.

Tipo ou type: representa cada palavra distinta em um texto.

Token: refere-se a cada realização de uma palavra em um texto (ocorrência).

Lema: Palavra a que nos referimos para apontar um paradigma lexical. Ex. cantar refere-se a todas as flexões do verbo

Lematização: contabilização de diferentes palavras de um mesmo paradigma lexical em uma única entrada (lema).

Texto clássico: texto de grande relevância para a formação cultural não só do sujeito, como da sociedade, ao qual várias outras produções culturais, assim como o senso comum, se referem.

Palavras disponíveis: Segundo Genouvrier & Peytard, tratam-se de palavras com frequência irregular na língua que se revelam úteis por serem usadas em situações triviais de uso da linguagem. O presente trabalho amplia esse conceito, que passa a se referir a palavras presentes em um texto que têm maior potencial de serem assimiladas não só para a compreensão, como também para o uso em outros textos.

1.1 **Léxico x vocabulário: definindo conceitos para o repertório do falante**

O conjunto de palavras de que um usuário da língua dispõe é tão dinâmico e apresenta tantas facetas que é impossível de se determinar. É como se representasse a própria subjetividade humana: por mais que se conheça um sujeito, há sempre um pensamento, uma atividade ou um conhecimento que nem o melhor observador consegue captar. E assim ocorre com o vocabulário particular: as escolhas lexicais revelam apenas o que o sujeito quer ou consegue demonstrar.

Entretanto, os linguistas já conseguiram identificar alguns aspectos da dinâmica que envolve o repertório de palavras à disposição do usuário da língua. Segundo Garcia (2007, p.199) há o vocabulário ativo e o vocabulário passivo. O primeiro compreende as palavras que o leitor efetivamente emprega em seus textos; enquanto o segundo é formado por palavras com as quais o leitor teve contato, armazenou inconscientemente, mas geralmente não as emprega por ignorá-las e, em especial, desconhecer seu significado. O presente trabalho não investigará o vocabulário ativo do aluno, mas tão somente o potencial de textos enriquecerem o seu repertório, armazenando itens léxicos de modo consciente e inconsciente.

Segundo Genouvrier & Peytard (1973, p.279), o léxico pode ser entendido como “o conjunto de todas as palavras que, num momento dado, estão à disposição do locutor”, enquanto vocabulário é “o conjunto das palavras efetivamente empregadas pelo locutor num ato de fala preciso”. Assim sendo, entende léxico como as palavras e expressões da língua, e vocabulário ou repertório como os itens da fala.

Garcia (2007, p.199), no entanto, utiliza o termo *vocabulário* para se referir tanto ao conjunto de palavras empregadas quanto ao conjunto de palavras à disposição, denominando os dois conjuntos, respectivamente, *vocabulário ativo* e *vocabulário passivo*.

Segundo o autor, o vocabulário ativo é formado pelo vocabulário da linguagem coloquial e o vocabulário da linguagem escrita. O primeiro, composto por um número menor de palavras — em sua maioria de teor concreto — é empregado para atender às demandas triviais de comunicação e seria o único vocabulário de que os incultos e analfabetos dispõem, enquanto o segundo, empregado na linguagem escrita seria o vocabulário

que usamos ocasionalmente na linguagem escrita, seja literária ou técnico - científica seja apenas didática. Seu acervo é constituído em parte por palavras do primeiro tipo, acrescidas de outras que raramente, ou nunca, circulam na linguagem coloquial (GARCIA. 2007, p.199).

A divisão proposta por Garcia traz alguns problemas, pois não utilizamos apenas a linguagem escrita para situações em que precisamos praticar abstrações, embora a linguagem oral empregada para tais fins sofra grande influência da escrita.

Entretanto, não podemos negar que mesmo um grupo de pessoas analfabetas possa assimilar parte desse vocabulário, tão somente escutando um sermão ou participando de uma conversa sobre política. Uma criança, por exemplo, criada em um ambiente culto, poderia empregar as palavras *textura*, *íngreme* e *lógica* (no sentido de modo de pensar, não como conclusão) para descrever situações do seu dia-a-dia antes mesmo de começar a ler, apesar de tais palavras não serem triviais, isso porque:

O léxico do aluno dependerá, em grande parte, da capacidade de seu ambiente familiar em manter com ele discussões e diálogos, em orientar sua curiosidade para temas diversificados, em cercá-lo do que se convencionou chamar de “clima cultural”; é pelo multiplicar-se das trocas familiares linguísticas com seu meio que o aluno aprende a precisar o sentido das palavras que emprega e estende a área de seu léxico. (...) está demonstrado que os ambientes abastados desenvolvem o hábito de falar bem e a aptidão para o discurso, enquanto os ambientes desfavorecidos não têm sobre seus filhos essa influência benéfica, determinante em nossa sociedade onde a Retórica ainda é frequentemente um trampolim de carreiras. (...) (GENOUVRIER; PEYTARD, 1973, p.283-284)

Outra questão que se coloca é: qual é o perfil de falante que emprega o *vocabulário coloquial* usado em situações cotidianas? Para alguns falantes, *rango*

pode ser tão trivial quanto *especiarias* poderia ser para outro, que preferiria jantar, coquetel, ceia, entre outras.

Além disso, um inculto ou analfabeto não vive apenas situações triviais: um peão que pouco ou nunca frequentou uma escola domina diversas palavras relacionadas ao seu ofício sem que essas integrem o vocabulário básico: se a própria palavra *boi* não integra o *português fundamental*, o que se dirá de *apear*, *arreio*, *sela*, tão comuns no vocabulário do ofício de peão.

Tal visão também é sustentada por Genouvrier & Peytard (1973, p. 286):

Certos linguistas propõem como “níveis de língua” a distinção estabelecida entre *língua falada* e *língua escrita*: isso pode originar confusão, se entendermos por “língua falada” um tipo de vocabulário e de sintaxe livre das normas da correção, e por “língua escrita” uma linguagem preocupada em ser vernácula e “burilada”. é preferível admitir que a *língua falada* pertence à ordem do *oral*, e que a *língua escrita*, pertence à ordem do *escritural*, possuindo cada ordem seu código específico. É no interior de cada ordem que se estabelecerão vários “níveis”.

Se nos ativermos tão somente ao fato de que esse conjunto de palavras de que trata Garcia (2007) atravessa os demais, de que nele há palavras que podem ser usadas em diferentes situações, entenderemos que ele é sinônimo do que chamaríamos *vocabulário básico* ou *fundamental* no ensino de línguas, que é constituído por itens empregados em situações de uso da língua pelas quais todo falante poderia passar, como, por exemplo, palavras necessárias à expressão da apreciação, da informação sobre tempo decorrido, da localização espacial e temporal, etc.

Designar esses dois tipos de vocabulários como *vocabulário básico* e para usos específicos talvez seja mais adequado: o primeiro compreende palavras que usamos em circunstâncias triviais de uso da linguagem, pela qual todo falante de uma língua (seja ela materna ou não) pode passar, ainda que sofra alterações na pronúncia, forma ou flexão de algumas palavras, conforme a variedade linguística; e o segundo compreende palavras que usamos em circunstâncias específicas conforme a variedade dialetal e o gênero textual empregado, por exemplo.

O vocabulário para usos específicos seria, portanto, um conjunto de vários vocabulários que um falante emprega em situações específicas de sua condição social, econômica e cultural, tanto formais, quanto informais.

Sobre o vocabulário básico, afirma Genouvrier & Peytard (1973, p.286-287):

Podemos tomar emprestada de Ch. Bally esta definição: “O sujeito falante tem a impressão de que há na língua materna palavras *frequentes* e palavras *raras*, expressões *usuais* e expressões *não usuais*; isso prova, indiretamente, a existência de uma *língua comum*, que reflete, num grupo linguístico dado, as formas constantes da vida humana e da vida social; todas as formas de expressão utilizadas para empregos mais limitados, ou próprios de grupos mais reduzidos, ficam a ela subordinados; (...) a língua comum subordina todos os seus meios de expressão À necessidade vital da comunicação dos pensamentos; (...) tem horror ao preciosismo da expressão; tende a unificar os matizes sinonímicos: seu ideal é expressar cada coisa de uma só maneira”.

Quanto ao modo de determinar o que seria essa *língua comum* ou *vocabulário básico*, Genouvrier & Peytard (1973, p.305) afirmam que as pesquisas sobre francês fundamental inicialmente se basearam na frequência das palavras para determinar quais delas integrariam o vocabulário básico.

Mas o resultado dessa pesquisa se revelou insatisfatório, de modo que os pesquisadores do francês fundamental tiveram que mudar o método com que formulariam o vocabulário básico da língua, passando a não mais utilizar apenas a frequência das palavras, mas também formulários elaborados em torno de “centros de interesse” onde a noção essencial era a “disponibilidade”. Assim, fez-se a oposição entre o vocabulário frequente e o vocabulário disponível, pois as listas baseadas na frequência só comportavam pouquíssimas palavras concretas com uma frequência extremamente instável. “Essa rareza e instabilidade devem-se ao fato de que tais palavras se ligam a ‘certas circunstâncias’, a certos assuntos de conversação”, já que certas palavras têm muito poucas chances de aparecer numa lista de frequências, mas serem indispensáveis a qualquer locutor. “São palavras de frequência fraca e pouco estável, mas usuais e úteis, que estão à *disposição* do locutor; chamar-lhes-emos palavras *disponíveis*. (GENOUVRIER; PEYTARD, 1973, p.310)

Garcia (2007) trata ainda de outros dois grupos que formam o dito vocabulário inativo, formado pelo que ele designa *vocabulário de leitura* e *vocabulário de contato*. O primeiro é composto por palavras cujo sentido compreendemos, mas não as usamos nos textos que produzimos; enquanto o segundo é formado por palavras com as quais temos algum contato, sem, no entanto, compreender o sentido. Mais uma vez há certa inapropriação na escolha dos termos que designam tais grupos, já que também há palavras que dão entrada através da oralidade e que não empregamos em nossos textos.

Para uma criança que está começando a falar, por exemplo, o vocabulário denominado como “de leitura” por Garcia consiste em um conjunto de palavras que designam coisas corriqueiras, que frequentemente a criança compreende, mas que, devido à imaturidade do aparelho fonador, é incapaz de reproduzir. A diferença entre a criança pequena e o usuário maduro da língua é que este não utiliza tais palavras — apesar de compreendê-las e ser capaz de pronunciá-las — devido ao fato delas não serem usuais em suas atividades cotidianas, ou porque fazem parte de variedades linguísticas alheias, etc.

Como foi dito anteriormente, Genouvrier & Peytard divergem de Garcia quanto à definição do que seja *vocabulário*, por outro lado, convergem quanto ao conceito de *léxico*, que em Garcia fica implícito ser o sinônimo de vocabulário:

Há vários modos de enriquecer o vocabulário; o mais eficaz, entretanto, é aquele que se baseia na experiência, isto é, numa situação real como a conversa, a leitura ou a redação.

É através da língua falada de um modo geral, inclusive a que se ouve no rádio, na televisão e no cinema, que se forma grande parte do nosso léxico ativo. As crianças e os incultos — assim como também os medianamente cultos que não se dediquem a atividades intelectuais — só excepcionalmente recorrem ao dicionário, e se o fazem é a posteriori: quer dizer, não em busca de palavras novas, mas à procura do sentido de palavra ouvida ou lida. (GARCIA, 2007, p.200)

Para Genouvrier & Peytard, portanto, *léxico* e *vocabulário* correspondem, respectivamente, ao que Garcia denomina *vocabulário* e *vocabulário* (ou *léxico*) *ativo*.

Vimos, portanto que há dois grupos de vocabulários (ativo e inativo), que cada grupo tem dois subgrupos(o básico e para fins específicos integram o vocabulário ativo, enquanto o de contato e o de “leitura” integram o passivo) e que esses quatro subgrupos representam não só níveis de vocabulário como também o processo de aquisição de palavras.

1.2 Léxico e gramática da língua

A definição de léxico até aqui exposta se refere ao repertório pessoal de um usuário da língua. Todavia, quando se fala do repertório de palavras de uma língua, há a distinção entre os chamados itens lexicais e os itens gramaticais.

Os itens lexicais são os nomes (substantivo, adjetivo e advérbio) e os verbos, que se referem a dados do mundo empírico. Fazem parte de um conjunto infinito de itens, já que a língua constantemente tem novos itens acrescentados à lista.

Já os itens gramaticais dão informações sobre a organização dos itens lexicais no enunciado, além de formarem um conjunto estável e limitado de itens, entre outras características, segundo Genouvrier & Peytard (1973, p. 297)

Segundo K. Togeby apud Genouvrier e Peytard (1973, p. 297-298)

A gramática trata de categorias de inventário reduzido, ao passo que a lexicologia diz respeito a inventários muito extensos. As flexões, como o número, o gênero, a comparação, o caso, o modo, o tempo compreendem apenas dois ou três membros cada. Os inventários de certas classes de partículas não são muito mais amplos: três ou quatro conjunções de coordenação, outras tantas conjunções de subordinação e interjeições (sim, não), ao passo que outras classes são mais extensas (umas vinte preposições e advérbios). Em oposição a essa situação relativamente simples, defrontamo-nos, em lexicologia, com centenas de adjetivos e milhares de substantivos e de verbos.

É possível enumerar todos os artigos, pronomes, conjunções e preposições de uma língua, excluindo, obviamente, as expressões equivalentes formadas a partir de itens lexicais (locuções).

Tais palavras não têm significado próprio: um artigo precisa acompanhar um substantivo para torná-lo particular ou geral, um pronome só faz sentido ao apontar para os participantes do ato de comunicação ou para algum elemento mencionado em um texto, uma preposição não indicará a posição de um objeto sem que este seja nomeado e conjunções não fazem qualquer efeito sem que haja outros itens para relacionar. Entretanto, o significado que acrescentam ao enunciado é fundamental para organizar sua informação.

(...) por outro lado, da capacidade de estabelecer nexos semânticos para diferentes segmentos do contínuo sonoro depende a interpretação global do enunciado - a essas unidades se dá o nome de **lexemas**, se são detentores de um significado e de **operadores gramaticais**, se atuam sobre os lexemas. (VILLALVA; SILVESTRE, 2012, p. 77)

Apesar da distinção entre itens lexicais e itens gramaticais, não podemos negar que há lexicalidade e gramaticalidade em todas as palavras de uma língua.

Mesmo entre itens gramaticais, por exemplo, é possível encontrar relações de sinonímia, perfeita ou não: para generalizar um substantivo, é possível usar tanto

uma coisa quanto *alguma coisa*; assim como, para particulariza-lo, é possível usar a *coisa* ou *aquela coisa*.

Assim, toda palavra considerada gramatical também apresenta informações lexicais (cf. GENOUVRIER; PEYTARD, 1973, p. 294).

Do mesmo modo, há gramaticalidade nos itens lexicais: verbos têm mecanismos para indicar tempo, modo e aspecto; substantivos e adjetivos os têm para gênero, que por sua vez estão ausentes no verbo, etc.

1.3 Processos de formação de palavras

Devido à grande importância que o conhecimento da derivação como um processo de formação de palavras tem para que o aluno possa deduzir o significado de palavras desconhecidas, o presente trabalho não poderia deixar de abordá-la.

Se o estudante se lembra ainda do processo de formação das palavras, pode ter o seu vocabulário extraordinariamente aumentado. Conhecido o significado básico de certo radical e dos afixos comuns, ser-lhe-á possível, em muitos casos pelo menos, reconhecer pelo sentido um número às vezes bastante considerável de vocábulos novos sem necessidade de recorrer ao dicionário. (GARCIA, 2007, p.195)

A inferência lexical, estratégia de leitura que permite ao leitor deduzir o significado de uma palavra estranha a partir de suas partes, depende do reconhecimento dessas, o que pode ocorrer de forma consciente ou não.

Segundo Genouvrier & Peytard (1973, p. 301), essas partes de palavras responsáveis pelo significado são unidades mínimas de significação e se chamam *monemas*.

Anteriormente, os autores afirmam que “o enriquecimento do léxico supõe no sujeito uma atividade de comparação, classificação e agrupamento das palavras, mesmo que essa atividade escape à consciência clara” (GENOUVRIER; PEYTARD 1973, p. 289). Com isso, todos os usuários da língua realizam tais agrupamentos, ainda que uns mais conscientemente e outros menos. Um exemplo desses agrupamentos é dado, pelos linguistas, através da seguinte citação:

Os grupos formados por associação mental não se limitam a aproximar os termos que apresentam algo em comum; o espírito capta também a natureza das relações que os unem em cada caso e cria com isso tantas

séries associativas quantas relação diversas existam. Assim, em *enseignement, enseigner, enseignons*, etc.(ensino, ensinar, ensinemos), há um elemento comum a todos os termos, o radical; todavia a palavra *enseignement* (ou ensino) se pode achar implicada numa série baseada em outro elemento comum, o sufixo (cf. *Enseignement, armement, changement*, etc.; ensinamento, armamento, desfiguramento, etc.). (Saussure, apud GENOUVRIER; PEYTARD, p. 291)

O exemplo acima já constitui uma base sobre a qual podemos exemplificar dois tipos de monemas: o radical e o afixo (sufixo). Segundo Garcia (2007, p.195) “o radical é o elemento básico de uma família etimológica, responsável pelo seu núcleo significativo, isto é, pela ideia comum a uma série de palavras formadas pela agregação de elementos subsidiários, principalmente os afixos e as desinências”. Desse modo, o radical das palavras *ensinamento, ensinar e ensinemos* é *ensino* e traz em si o sentido de *ação de ensinar, orientar*.

Os afixos são elementos que, adicionados ao radical, modificam-lhe ou especificam-lhe o sentido (cf. VILLALVA; SILVESTRE, 2014, p.101). São chamados *prefixos* quando se posicionam antes do radical e *sufixos* quando estão após o radical.

No exemplo de Saussure, citado por Genouvrier & Peytard, o sufixo *mento* acrescenta ao radical a ideia de *resultado da ação*, seja ela de ensinar, armar ou desfigurar. Um exemplo de prefixo que poderíamos usar seria *pre*. Se o acrescentássemos a *ensinar*, a palavra resultante da combinação significaria *etapa anterior ao ato de ensinar*.

A capacidade de associar palavras com elementos em comum, assim como a de deduzir seus significados, depende do conhecimento dos elementos que constituem a palavra: um leitor pode, como veremos na análise, tomar o neologismo *inalcançar* como uma palavra “conhecida” por associá-la a palavras como *alcançar, alcançável ou inalcançável*, bastante triviais, enquanto a palavra *demasiado*, apesar de, ao contrário da outra, ser uma palavra existente na língua, é tomada como “estranha”, pois ele desconhece a palavra *demasia* que a originou.

1.4 O léxico do texto

No que tange à realização do léxico no texto, há palavras que se repetem, especialmente itens gramaticais. Cada realização da palavra, ou, seja, cada vez que ela seja dita, trata-se de um *token*, enquanto que sua forma abstrata, que representa o conjunto de realizações, trata-se de um *type*:

(...) a distinção ontológica que se pode estabelecer entre um conceito abstrato e a sua instanciamento particular faz frequentemente uso dos termos TIPO e "TOKEN". À luz do que atrás ficou dito, pode -se pensar que , no léxico, as palavras são "tipos e, na interação verbal, as palavras são "tokens", mas a questão é um pouco mais complexa e talvez haja termos mais apropriados do que esses. Enquanto unidades lexicais, as palavras são entidades abstratas de um ponto de vista semântico, aquele que permite a sua associação a um conceito, mas também são abstratas de um ponto de vista fonético, morfológico e sintático: enquanto unidades lexicais, elas estão associadas a diversas possibilidades de realização fonética, de variação fonológica, de função sintática e de significação.(VILLALVA; SILVESTRE, 2012, p.78)

Há ainda, segundo Villalva & Silvestre (*idem*) os chamados *lemas*, que são as formas de citação que representam paradigmas lexicais. No Português, por exemplo, o lema para representar os verbos é na forma do infinitivo não flexionado e o que representa substantivos e adjetivos é a na forma do singular (e a do masculino, quando há variação de gênero). "Quando identificamos um lema correspondente a várias formas distintas (como é, são e foi enquanto formas do verbo identificado pelo lema *ser*) dá-se o nome de *lematização*".

O programa WordSmith tools 6.0 faz o reconhecimento automático das palavras tipo, contando cada *token* como uma ocorrência, enquanto que as palavras que fazem parte de um mesmo paradigma lexical precisam ser arrastadas até uma palavra do texto que será escolhida como lema (já que nem sempre o lema que normalmente usaríamos para representar um conjunto de paradigmas lexicais aparece no texto), a fim de se fazer a lematização, que é contar a frequência com que um tipo ocorre depois de todas as palavras do mesmo paradigma lexical serem contabilizadas como ocorrências.

Feitas as estatísticas das palavras mais frequentes, faz-se a supressão de itens gramaticais, que não contribuem para a iconicidade, já que não representam dados da realidade a ser representada no texto:

A produção de uma Teoria da Iconicidade Verbal surgiu da necessidade de criar-se uma base teórica, que observasse o signo em sua materialidade (sonora ou visual). A atenção para a materialidade do signo surge quando se considera a mediação da interação comunicativa. Seja oralmente, seja por escrito, dá-se uma materialização de signos. Cremos na premissa de que qualquer signo se funda a partir de uma imagem mental de algo. Essa imagem primeira é um ícone. Dela se toma conhecimento por intermédio de

sua representação por um ícone de segunda (hipoícone) que busca re(a)presentar o objeto pensado por uma sinal material sonoro (na fala) ou gráfico (na escrita). Disso é possível deduzir que temos por premissa que o ícone é fonte primária do signo. Prova disso está na própria origem da comunicação humana, uma vez que as primeiras linguagens humanas fundaram-se na imagem (SIMÕES, p. 68-69)

Com a supressão dos itens gramaticais, do texto determinam-se as denominadas *palavras tema* por Genouvrier & Peytard (1973, p. 313), que as define como as 50 palavras mais frequentes.

O estudo das palavras tema de um texto é importante para a elaboração de glossários, já que a incompreensão das mesmas compromete a leitura, que pode ser facilitada com a ferramenta elaborada com base na estatística, tal como o *Glossário do Contos de Eça de Queirós* (2016), elaborado com a coordenação de Darcilia Simões.

O levantamento estatístico das palavras tema pode ser suficiente em um texto que apresente apenas um tema, sem aberturas para diversas leituras, como, por exemplo, no corpus em estudo, a versão de Perrault, ou como qualquer texto referencial.

Em textos literários, no entanto, é comum que haja várias leituras possíveis. Com o levantamento de palavras que possam sustentar diferentes temas (ou isotopias) em um texto, se estabelece a iconicidade isotópica.

No plano da análise de textos em geral, a iconicidade isotópica se faz no rastreamento de palavras e expressões que possam sustentar esse ou aquele tema. A garantia dos recortes isotópicos propostos para esse ou aquele texto se assenta exatamente na possibilidade de identificação de itens léxicos (palavras ou expressões) que constituam campos lexicais ou campos semânticos que ratifiquem a opção temática proposta. (SIMÕES, 2009, p.89)

O presente trabalho não chegará a operar com o conceito de iconicidade isotópica, pois o objetivo é apenas oferecer modelos de avaliação do potencial enriquecedor de um texto a partir do rastreamento de palavras de um texto que não façam parte do léxico de um aluno. Entretanto, como o presente trabalho utiliza estatísticas, mostrou-se válido citar autores e pesquisas que tratassem do tema.

1.5 Ampliação do léxico individual: Por que ampliar o léxico do aluno?

Não é nenhuma novidade que grande parte dos alunos tem um vocabulário pobre. Para confirmá-lo, basta que lhes peçamos que escrevam resenhas: uma parte considerável deles escreverá resenhas inúteis, cheias de adjetivos genéricos como “legal”, “ruim”, etc. que pouco contribuem para que o leitor do texto tenha uma impressão do objeto resenhado.

O abuso de palavras genéricas é de longe o maior problema: grande parte da população, que já passou pela escola, tem muitas dificuldades para compreender textos legislativos e documentos contratuais quando necessário, e tal incompreensão faz com que se tenha direitos cerceados.

A pobreza vocabular é também o maior obstáculo para a leitura de clássicos da literatura brasileira. É fácil intuir uma das raízes do problema quando se comparam os textos oferecidos para leitura em livros do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: a concentração de palavras estranhas ao aluno é muito mais intensa nos clássicos oferecidos no Ensino Médio do que nos textos oferecidos no fundamental, de modo que, bruscamente, ele passa a ter que ler textos com um vocabulário muito diferente do que costuma ler, dificultando sua leitura, já que

uma condição essencial para que seja eficaz o processo da comunicação (oral ou escrita) é a de que o código utilizado seja partilhado entre os interlocutores, isto é tanto o emissor quanto o receptor devem conhecer e saber interpretar as regras que compõem o código utilizado na transmissão da mensagem.(FULGÊNCIO; LIBERATO, 2012, p.103)

Segundo Fulgêncio e Liberato (2012), um texto precisa ter pelo menos 98% de palavras conhecidas para que todos consigam lê-lo.

Estudos de Hu e Nation (apud Nation 2001: 147) evidenciaram uma nítida relação entre compreensão de texto e de vocabulário, verificando que a compreensão do texto melhora na medida em que aumenta o número de palavras conhecidas. Se o texto apresenta 95% de palavras conhecidas, alguns leitores compreendem o texto, mas muitos não adquirem adequada compreensão: se a porcentagem é de 90% de palavras conhecidas, somente um pequeno grupo de pessoas consegue compreender o texto; e no nível de 80% de vocabulário conhecido, nenhum leitor consegue compreender o texto: Hu e Nation concluíram que para garantir a compreensão um texto deve conter por volta de 98% de palavras conhecidas. Carver (1994:132, apud Nation 2001:148) acrescenta ainda que um texto apropriado ou seja não considerado difícil contém somente 1% ou menos de palavras desconhecidas. (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2012, p.105)

Desse modo, é indesejável que qualquer texto a ser oferecido para a leitura por alunos tenha mais do que 5% de palavras estranhas, de modo que os textos propostos nos anos finais do Ensino Fundamental deveriam, de alguma forma,

preparar os estudantes para a leitura dos clássicos da língua, apresentando a cada leitura, um léxico cada vez mais próximo do vocabulário dos textos clássicos.

Tal tarefa pode ser bastante difícil sem que se faça uma seleção de textos que aumente gradualmente a inserção de novos itens ao vocabulário do aluno, já que uma pesquisa desenvolvida por SOUZA (2005, p.11)

demonstra que no processo de aquisição do Vocabulário Básico, alunos no final do Ensino Fundamental ainda não dominam um léxico supostamente considerado essencial a um falante nesse nível de aprendizagem, independentemente do grupo socioeconômico a que pertença.

Desse modo, é preciso selecionar para leitura por esses estudantes não só textos que apresentem um baixo percentual de palavras que não fazem parte de seu léxico, a fim de não lhes prejudicar a leitura (já que grande parte deles apresenta carência no domínio do português fundamental), mas que, paralelamente, apresentem, de forma progressiva, itens lexicais que possam enriquecer seu vocabulário.

Para isso, antes de tudo, é necessário compreender o caminho que as palavras percorrem até integrarem o léxico ativo.

1.6 Os quatro tipos de vocabulário

A classificação do vocabulário em quatro tipos por Garcia (2007) não apenas tipifica tais conjuntos de palavras, mas é também uma indicação de como as palavras ingressam em nosso repertório. Ou seja, palavras novas passam por três estágios de aquisição até integrar o vocabulário ativo: a princípio elas são apenas escutadas ou lidas, sem que lhes compreendamos efetivamente o significado. Após algum esforço em apreender seus significados, quer através da consulta de dicionários, quer através de inferências, podem passar do vocabulário de contato ao de leitura, composto por muitas palavras que compreendemos sem usar em nossos textos, sejam orais ou escritos.

A passagem para o próximo estágio, em que finalmente integrarão o vocabulário ativo, se dá pelo que podemos resumir como hábito: algumas palavras são lidas em vários textos, ou escutadas em diferentes conversas e aos poucos vão

se tornando tão familiares a nós que perdemos o receio de usá-las. Outras, nos desafiamos a experimentar em substituição a palavras mais usuais de igual sentido ou reescrevendo textos. Com isso, toda estratégia de ensino de vocabulário deve levar em conta essas etapas, bem como a escolha de novos textos a serem lidos pelos alunos devem, sempre que possível, ter palavras novas, se comparados a textos anteriormente apresentados.

A escola perde muitas oportunidades de efetivamente ampliar o léxico do aluno ao reduzir a ampliação do léxico a um mero trabalho com os processos de formação de palavras:

Na maioria dos livros didáticos, sobretudo os de ensino fundamental, o estudo do léxico fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de “formação de palavras”, com a especificação de cada um desses processos, acrescida de exemplos e de exercícios finais de análises de palavras. O destino que terão as palavras criadas é silenciado. O significado que tem a possibilidade de se criar novas palavras pouco importa. Tam-pouco importa a vinculação de tais criações com as demandas culturais de cada lugar e de cada época. (ANTUNES, 2015, p. 20-21)

A tarefa de mensurar o vocabulário de um aluno é muito difícil, visto que não temos acesso a todos os textos que ele produz cotidianamente. No entanto, é possível saber o que ele lê em sala de aula, e trabalhar para que essas leituras contribuam para que seu léxico se amplie. Denominando *léxico* o vocabulário inativo e *vocabulário* o ativo, afirmam Genouvrier & Peytard (1973, p.280)

Vocabulário e léxico acham-se em relação de inclusão: o vocabulário é sempre uma parte, de dimensões variáveis conforme as solicitações do momento, do léxico individual, que, por sua vez, faz parte do léxico global. Desta situação decorre uma dupla consequência: o mestre não percebe nunca a totalidade do léxico de seu aluno; o aluno não utiliza nunca, no ato de fala, a totalidade de seu léxico. Mas é preciso estabelecer que a riqueza (quantitativa e qualitativa) do vocabulário é função da riqueza do léxico. Daí um problema: como enriquecer o léxico? Como realizar seleções nesse léxico? Isto abre essencialmente dois caminhos ao mestre:

- fornecer ao aluno um número de palavras tão diversificadas quanto possível, exigir dele um emprego sensato de todas as palavras adquiridas;
- Fazer com que o léxico aumente e o vocabulário se precise (por um ato de seleção adaptada)

Com o levantamento das novas palavras que o aluno encontra em um texto, sabe-se que seu vocabulário de contato já passa a contê-las. A etapa seguinte é fazer o discente compreender seus sentidos, através de diferentes estratégias, como a inferência que permite saber o significado de uma palavra através do contexto em que se insere e pela que ocorre por meio das informações lexicais que, segundo Fulgêncio & Liberato (2012, p. 15), permite que se reconheça o significado de

palavras da mesma família. Ainda segundo as autoras, “pesquisas comprovam a ideia de que as famílias de palavras são classes psicologicamente reais” e que a velocidade de reconhecimento de uma palavra está relacionada à frequência da família da palavra e não somente à frequência só daquela única palavra”.

As inferências textual e lexical são as principais estratégias a serem adotadas para a compreensão de itens lexicais novos em um texto, já que podem ser acessadas de forma imediata em qualquer lugar que o leitor esteja. Mas quando a inferência é insuficiente para elucidar o significado de uma palavra, há ainda a possibilidade da consulta ao dicionário. Essas diferentes estratégias contribuem para que uma palavra passe a integrar seu vocabulário de leitura.

O uso do dicionário é um importante aliado da aquisição lexical, mas não deve ser o primeiro recurso a que se recorre para compreender uma palavra enquanto se lê, já que nem sempre está à disposição, além de o processo de busca em si já interromper a leitura, atrapalhando-a. O uso das inferências deve sempre ser a primeira opção, já que estão sempre disponíveis e propiciam maior rapidez na compreensão do significado. Infelizmente, tais estratégias nem sempre são conhecidas ou aplicadas pelos alunos enquanto leem.

Mesmo quando o aluno é convocado a entender certa passagem, nem sempre procura, para esse entendimento, o apoio dos sentidos expressos por uma palavra ou expressão. Dessa forma, a materialidade do texto, quer dizer, as palavras que estão na sua superfície, não representam sinais do que se está querendo dizer. (ANTUNES, 2015, p. 23)

O ensino da leitura deve, portanto, dar maior atenção à aquisição de estratégias de leitura que permita ao aluno ter maior fluidez na leitura, estimulando, sobretudo, a inferência lexical para além do mero estudo das famílias de palavras, mas permitindo que o aluno aplique tal conhecimento através da leitura de palavras de uma dada família em diferentes textos, permitindo-lhe o exercício dessa estratégia de leitura.

O vocabulário desconhecido diminui velocidade de leitura interfere na fluência e no fluxo de obtenção de informação. Ao usar uma palavra ou expressão já conhecida o autor está ativando na mente do leitor as informações relacionadas a esse estímulo que são usadas para conectar as partes do texto, tanto do ponto de vista estrutural quanto semântico. Essa ativação de informações permite ao leitor montar a “paisagem mental” do texto, ou seja, o significado global. Inversamente ao usar uma palavra desconhecida, o escritor cria uma dificuldade na montagem do significado, o que certamente interfere na legibilidade do texto. (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2012, p.105)

Uma vez compreendidas, deve-se fazer com que as novas palavras sejam lidas com mais frequência, através de outros textos em que apareçam e propor exercícios e produções escritas para que o aluno ensaie seu uso. A partir do momento em que essa palavra aparece em um texto do aluno sem uma orientação específica para que a utilize, ela já faz parte de seu vocabulário ativo.

A seguir partiremos para a definição do que é um texto clássico.

2. O CONCEITO DE CLÁSSICO

2.1 O que é texto clássico?

Se a pergunta que abre essa seção tivesse que ser respondida há duzentos anos, certamente a resposta seria bem diferente da que obteríamos hoje. Naquele tempo, *clássico* era o adjetivo dado a obras de arte que reverenciassem a *antiguidade clássica*, isto é, a arte segundo os padrões estéticos cultivados na Grécia e em Roma antes da Idade Média:

Mesmo antes de tentar responder, vale observar então que o fato de fazermos a pergunta indica que não vivemos na cultura clássica. Pois, a rigor, o classicismo é justamente o ambiente no qual não é preciso perguntar a razão pela qual certa obra é considerada clássica. Nele, as regras e determinações são sólidas e absolutas, provendo critérios fixos e estáveis de consideração. Seria uma contradição em termos, portanto, perguntar, de dentro da cultura clássica, o que faz certa obra ser clássica. Racine ou Corneille, por exemplo, jamais poderiam ser questionados sobre as razões que fariam que eles fossem clássicos, na medida em que criaram suas obras dentro do ambiente neoclássico francês. Poder-se-ia achá-los melhores ou piores. Mas estaria muito clara a razão para tais escolhas. Tratava-se da obediência ou não, mais ou menos perfeita, ao cânone construído sobre a Poética aristotélica.
(DUARTE, 2008, p. 192)

A história da arte foi marcada por movimentos que ora rejeitavam ora retomavam os ideais clássicos, de modo que era fácil determinar se uma obra, ou período, era ou não clássico.

Com o advento do modernismo, criou-se uma ruptura não mais com os padrões clássicos, mas com tudo o que já se tinha feito antes, resultando, assim, em um primeiro passo para que o conceito de *clássico* se modificasse. A partir da pós-modernidade o *clássico* passou a não mais ser um modelo de *reverência*, mas de *referência*. Com isso, tudo o que foi produzido no passado passou a inspirar novas produções culturais que atendessem aos diferentes mercados.

Segundo Jameson (2002, p. 49), a cultura pós-moderna é a cultura da sociedade de consumo, nesse âmbito, a cultura ganha uma nova importância mediante a saturação de signos e mensagens, a ponto de que “[...] é possível dizer que tudo na vida social tornou-se cultural”. Além disso, a arte, a cultura e os bens culturais foram coisificados e atualmente 4 se tornaram mais um produto, comercializados em grande escala e disponíveis no mercado como quaisquer outro, que podem ser consumidos mediante a

troca pelo dinheiro – ficha simbólica de alto potencial para o mundo atual. (COSTA, 2013, p. 3-4)

Desse modo, o folhetim romântico ganha vida, nos dias de hoje, através da telenovela; assim como o Romantismo gótico, com a música e a arte que tratam de temas como suicídio, satanismo, vampirismo, entre outros, se vê representado, nos dias atuais, pelos *punks*; quase todas as séries que tratam de investigação criminalística ou médica com base no raciocínio lógico se inspiram em Arthur Conan Doyle e seu Sherlock Holmes; e, por fim, quase todos os roteiros escritos para cinema se baseiam em estudos de estruturação narrativa a partir das antigas epopeias (e tais modelos são reproduzidos, compartilhados e reproduzidos por novos escritores em várias redes sociais).

É como se para cada segmento social houvesse um *clássico* correspondente.

10. Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs.

Com esta definição nos aproximamos da idéia de livro total, como sonhava Mallarmé. Mas um clássico pode estabelecer uma relação igualmente forte de oposição, de antítese. (...)

11. O "seu" clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele. (CALVINO, 2007 [2002], p.13-14)

Assim, ao invés de a pós-modernidade, como nos períodos anteriores da história da arte, ser uma escola com ideais estéticos bem definidos, ela se caracteriza como um mosaico de movimentos, tendências e culturas que têm como estética diferentes padrões cultivados no passado, de modo que, segundo Costa (2013:5) “o novo parece não existir, o que existe é apenas o ‘reaproveitamento’, a ‘releitura’, a ‘adaptação’ do passado, ou ainda, a mistura de momentos históricos, de linguagens, culturas e estilos de época”, havendo ainda uma forte tendência em produzir *pastiche*, definido como “uma obra literária que imita servilmente uma outra, ou mistura canhestamente trechos de várias procedências”

Se antes um movimento literário poderia se manter por décadas, hoje o que se vê são tendências que vão e voltam em grande velocidade, sem a permanência que caracterizava os movimentos artísticos do passado, já que, em nossa sociedade de consumo, a indústria cultural necessita produzir cada vez mais anseios a fim de manter o lucro. Com isso, o homem pós-moderno perdeu a noção de historicidade.

Paralelamente, observa-se o surgimento de uma identidade que pode ser denominada de pós-moderna: descentrada, múltipla, instável e fragmentada, segundo Hall (2006), ou ainda, como afirma Canclini (2001, p.

35): “[...] as identidades pós-modernas são transterritoriais, multilinguísticas”. O que se complementa com a noção defendida por Jameson (2002), de que o homem pós-moderno é incapaz de organizar seu passado e seu futuro como uma experiência corrente. Por isso mesmo, compreende que junto com o esmaecimento da historicidade, é nítido o caráter fragmentado das produções culturais pós-modernas. Para ele, a configuração de pastiche (colagem indiferenciada de referências estéticas de diferentes origens) é uma das mais típicas da pós-modernidade.(COSTA, 2011, p. 3)

Por outro lado, em meio a um contexto cultural que valoriza o fugaz, o clássico representa a permanência, um bem imaterial que jamais ficará ultrapassado, pois “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, (2007[2002], p. 12).

Segundo Ítalo Calvino (2007 [2002]), podemos chamar de *clássicos* textos deixaram marcas profundas na sociedade, de modo que se veem citados mesmo por pessoas que jamais os leram, e aos quais novas produções culturais constantemente se referem. Carregam em si o léxico de outras sincronias, transmitindo-o às novas gerações, além de tratar dos anseios mais profundos da humanidade. São textos cuja leitura gera reflexão, e com isso, têm o potencial de motivar a escrita de novos textos.

2.2 Como demonstrar que um texto é clássico?

Um texto clássico, tendo como exemplo Hamlet, tem uma de suas passagens, como “Há mais mistérios entre o Céu e a Terra do que sonha a nossa vã filosofia¹”, ser repetida por pessoas que, possivelmente, jamais teriam tido acesso a esse texto seja em livro ou apresentação teatral, Isso porque, frequentemente “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (CALVINO, 2007, p.9-10).

¹ In: KD Frases. Autores. William Shakespeare.

<<http://kdfrases.com/frase/138461>><http://kdfrases.com/frase/138461>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

Além disso, a cena em que o príncipe da Dinamarca segura uma caveira é constantemente repetida em outras produções artísticas para se fazer referência à arte teatral. Assim, a intertextualidade presta grande serviço quando se trata de comprovar a presença dos clássicos da literatura na contemporaneidade.

Por se tratarem de arte, os textos literários tendem a “romper” contratos de comunicação estabelecidos com maior frequência do que textos não literários. Por essa razão, há textos literários que por terem desafiado os contratos de comunicação estabelecidos para a estética literária de seu tempo, caíram no ostracismo, sendo “redescobertos” décadas mais tarde, como *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, considerado uma obra pioneira, pelos modernistas em tentar captar o “caráter” do povo brasileiro.

Outros foram lidos em seu tempo de forma diversa da interpretação contemporânea, como *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Durante décadas este texto foi lido sob o tema da traição; no entanto, atualmente, considerando que a narrativa é de Bentinho, perceberam que as digressões do narrador desorientavam a leitura que, na verdade, parecer ser sobre o tema do ciúme.

Um contrato de comunicação é um acordo não verbal entre emissor e receptor que é regido por uma série de convenções estabelecidas socialmente. Os textos literários que citei, por exemplo, romperam contratos de comunicação relativos à estética de seu tempo.

Na verdade cada gênero textual está associado a um contrato de comunicação, ou seja, a um conjunto de “direitos” e “deveres” de quem produz o texto e de quem o interpreta. Cada gênero, de acordo com o contrato de comunicação que a ele subjaz, aceita determinada temática, determinada macroestrutura textual, certas estruturas sintáticas, certo vocabulário etc. e rejeita outros.(OLIVEIRA, 2007, p. 83)

Tal propriedade de se reinventar o texto a cada leitura — uma vez que contêm pistas que são descobertas ao longo de várias leituras e releituras — é uma propriedade de textos de diferentes gêneros que se tornaram clássicos, já que, segundo o semiótico italiano Ítalo Calvino, “Toda releitura de um clássico é uma leitura de redescoberta como a primeira” (CALVINO, 2007, p. 11).

Por tais características, uma boa seleção de textos a serem lidos por estudantes do Ensino Fundamental e Médio deve contar com textos clássicos, uma vez que por sua capacidade de, a cada nova leitura, suscitar novos significados, eles se revelam altamente icônicos.

2.3 Texto clássico e léxico discente

Apesar das dificuldades com a leitura de clássicos, pela impaciência e até mesmo pela dificuldade em apreciar a tradição, a leitura de textos clássicos é extremamente benéfica aos jovens. Segundo Calvino (2007[2002], p.10)

De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente.

Ademais, a leitura de textos de outras sincronias em sala de aula se mostrou bastante efetiva para ampliação do vocabulário de alunos no Ensino Médio, segundo Simões e Oliveira (2012), a leitura de contos de Eça de Queirós em sala de aula contribuiu não só para ampliar o léxico discente, como também para ajudar os alunos a selecionar melhor as palavras em suas próprias produções escritas.

Como, na turma A, utilizamos ricas estratégias de leitura e estudo do léxico em Eça de Queirós, os resultados das intervenções e correções dos textos discentes foram ainda mais satisfatórios que na turma B, cujo trabalho não passou de aulas tradicionais de Redação, com ensino de técnicas redacionais e de correções e intervenções tradicionalmente rígidas, sem muitas explicações dos desvios cometidos.(SIMÕES; OLIVEIRA, 2012, p. 11)

No entanto, se em décadas passadas a literatura tinha algum destaque nas aulas de língua portuguesa, mesmo que na forma de pequenos excertos, hoje ela é apenas uma das várias esferas da comunicação. Se antes as variedades urbanas de prestígio eram as únicas, hoje elas são consideradas como uma das variedades a ser estudada.

Ao tornar a literatura um conteúdo entre outros, sem qualquer destaque, o tempo de trabalho com os textos literários não mais tem sido suficiente para compreender e apreciar a importância da leitura literária. Além disso, a literatura,

sobretudo os textos clássicos, representa um conhecimento cultural que não pode ser ignorado: através dela inventamos novas realidades, questionamos a nossa e nos transportamos a outras, de outros tempos e outros lugares.

A prevalência do trabalho com textos sincrônicos aos alunos deixa de fora uma gama de textos, a partir dos quais o estudante poderia lograr o conhecimento de outros usos e costumes, outros países e outras épocas, outras civilizações etc. No entanto, a partir do ingresso das classes sociais menos privilegiadas na escola, a orientação pedagógica vem cometendo o equívoco de, ao invés de partir do conhecido para o desconhecido, toma o conhecido como único e acaba por impedir que os alunos visitem realidades diferentes das que os circundam. Dessa perspectiva, resulta o ostracismo dos textos literários de outras sincronias, e os estudantes ficam restritos ao vocabulário imediato e aos dados culturais de seu entorno, limitando assim sua visão de mundo, por conseguinte, seu desenvolvimento sociocognitivo e cultural. (SIMÕES; REIS, 2012, p. 134)

2.4 A iconicidade como valor textual

Vale lembrar que um texto que apresente pistas icônicas que levem a múltiplas leituras apresenta uma grande qualidade na esfera da arte, mas é igualmente indesejável em textos referenciais. Segundo Simões (2009, p. 95)

(...) temos como alta iconicidade a realização de um projeto comunicativo, porém, sem compromisso com valores de verdade. Já a baixa iconicidade é resultante do mau uso do código linguístico. Para concretizar a alta iconicidade, impõe-se domínio verbal tal que permita a eleição dos signos adequados ao cumprimento do projeto do texto.

Há, portanto, maior liberdade na escolha de signos que orientem múltiplas leituras em um texto literário; o que não ocorre no texto referencial; ambos têm propósitos e geram expectativas diferentes. Mostrar ao aluno tais contratos de comunicação, isto é, acordos implícitos de comunicação, e como se transformam — quando da leitura de textos literários — é indispensável para que ele compreenda a importância de se escolher bem as palavras durante a produção de textos, especialmente quando escritos, mais especialmente ainda quando literários.

Além da capacidade de se reinventar ao longo do tempo, e da riqueza em pistas icônicas, a leitura de textos clássicos pode ainda proporcionar ao aluno o contato com um mundo novo, por conseguinte com um vocabulário novo a ser empregado em seus futuros textos. O acesso a um repertório rico em palavras é fundamental para a produção de textos eficientes, já que, segundo Garcia (2007, p.

171) “As próprias impressões colhidas em contato com o mundo físico através da experiência sensível são mais vivas quanto mais capazes de serem traduzidas em palavras e sem impressões vivas não haverá expressão eficaz”

2.5 O clássico infantil

Durante muito tempo, a academia ignorou o que chamamos hoje de literatura infantil. Infelizmente é um ramo da literatura que ainda recebe pouca atenção nos cursos de Letras, sendo que grande parte dos cursos de graduação não lhes dá qualquer atenção, a não ser na forma de um ou outro congresso ou disciplina optativa. MACHADO (2002, p. 68) também observou esse fato:

As histórias populares que chamamos de conto de fadas constituem uma categoria diferente entre os clássicos. Em geral, não são encarados pelos críticos e pela academia com a mesma nobreza e prestígio dos livros que viemos mencionando até aqui, mas poucas obras são tão conhecidas e exerceram tamanha influência sobre nossa cultura. Além disso, poucas também foram, sempre, tão oferecidas às crianças. Talvez justamente seja essa a causa e o efeito de não terem tanto prestígio e nobreza. Muitas vezes, são consideradas apenas “histórias infantis” e, por isso, vistas como pouco importantes. Outras vezes, ocorre o processo inverso: por serem consideradas pouco importantes e sem nobreza literária, se acha que podem então ser destinadas às crianças.

A autora explica que os clássicos da literatura infantil, diferentemente da “adulta”, não teve origem nas camadas de prestígio da sociedade, mas nas camadas populares, e que talvez seja essa a razão para o preconceito da academia contra essa literatura, já que, segundo Machado “foram feitos por artistas do povo, que ficaram anônimos, não por escritores que ganharam a celebridade e o reconhecimento”, além de terem se propagado através da oralidade “graças as memórias e a habilidade narrativa de gerações de contadores variados”, e de terem sido modificados coletivamente, afinal “ quem contratava um conto aumentava um ponto, acrescentava uma situação, modificava um detalhe, repetia um elemento”.

Ainda segundo a autora, “sua origem deve ser muito antiga”, já que muitos estudiosos, as associam aos ritos das sociedades primitivas, sobretudo os de passagem, e, com isso “guardariam tantas marcas simbólicas da puberdade e do início da atividade sexual”. (MACHADO, 2002, p. 69)

Apesar da origem humilde dessas histórias, suas raízes são nobres: histórias, lendas e mitos ancestrais foram assimilados pelo povo e devolvidos para a sociedade na forma de contos de fadas, que mantém muitas das características das epopeias e mitos. Entre essas histórias:

Várias histórias têm a estrutura de uma série de provas que devem ser vencidas pelo herói – muitas vezes perdido no bosque tendo que encontrar seu caminho, como faziam algumas sociedades com os adolescentes, para depois recebê-los no seio do mundo adulto. E a grande maioria delas acompanha um processo de afirmação individual, de alguém que começa fraco e indefeso como uma criança, dependendo totalmente da ajuda dos mais velhos, e vai aos poucos superando os obstáculos que encontra no caminho, revelando sua astúcia, sua bondade, suas qualidades morais positivas, até ser considerado apto a exercer o papel de alguém maduro na sociedade: constituir sua própria família, casando e sendo “feliz para sempre”. (MACHADO, 2002, p. 70)

Outro fator que torna o estudo e o respeito aos clássicos infantis mais desafiadores é a quantidade de adaptações e simplificações quase sempre extremas que se fazem dessas histórias. E, com isso, infelizmente é difícil acessar uma boa versão das histórias. Machado aponta algumas dúvidas que há sobre o acesso ao conto de fadas, como: “basta assistir ao desenho animado?” Ou “Essas histórias não são violentas demais para ser apresentar as crianças de hoje?”. Há ainda aqueles que questionam até mesmo se o estímulo à imaginação que tais histórias proporcionam não seria prejudicial.

Enquanto tantos questionamentos são feitos sobre o acesso a essas narrativas, contribuindo, assim, para que o mercado seja compelido a modifica-las, os clássicos adultos são mais respeitados, segundo Machado (2002, p. 75-76) “mesmo ao serem condensados e adaptados para a juventude”. Seus eventuais adaptadores geralmente “não se acham no direito de adulterá-los com tanta profundidade como fazem com as obras para infância”. Um conto de fadas chega a ter o desfecho totalmente modificado para atender o mercado, já que dificilmente o desfecho trágico original em “A pequena Sereia” seria bem aceito em uma adaptação cinematográfica, por exemplo. Em contrapartida, poucos adaptadores modificariam o desfecho de *A Ilíada* ainda que o texto modificado tivesse o público infantil como alvo.

No entanto, quando se trata de histórias já de saída consideradas infantis, como é o caso dos contos de fadas, é bastante frequente que surjam resultados que são um total absurdo, saído de cabeças que desejam censurar e exercer seu poder sobre os pequenos e que não revelam grandes doses de sensibilidade ou inteligência para lida com um material tão precioso. (MACHADO, 2002, p. 75-76)

Tais obras, entretanto, merecem todo o respeito dedicado às “adultas”, visto que representam os mais profundos anseios do homem simples, anseios esses presentes no homem durante toda sua história, como o de ascensão social “tanto de mulheres condenadas à rotina do trabalho doméstico, quanto das classes menos favorecidas, em geral”, que desejavam que a sorte lhes ajudasse a “subir na vida”.

Outra camada profunda que fica latente sob a linguagem simbólica dos contos de fada tem a ver com os desejos, medos, e anseios do ser humano em geral, independentemente de época, classe social, nacionalidade. Daí seu imenso valor psicanalítico, já que por muito tempo eles constituíram a forma mais cômoda e acessível para que as crianças e as pessoas mais simples pudessem elaborar simbolicamente suas ansiedades, angústias e seus conflitos íntimos – como demonstrou Bruno Bettelheim em *A psicanálise dos Contos de Fadas*. (MACHADO, 2002, p. 79)

O clássico infantil jamais foi considerado como tal tendo como parâmetro o conceito de clássico anterior à pós-modernidade, marcado pela erudição e pelo formalismo: o clássico infantil passou a ser assim considerado por ter fundamentado todo o universo do imaginário infantil, com suas princesas, fadas e reinos distantes, além de seres fantásticos.

Assim literatura infantil já nasceu clássica como o conceito que conhecemos: Seu conjunto de obras faz referências implícitas aos mitos clássicos incorporados ao inconsciente coletivo e ainda inspiram a literatura para a infância.

O cinema tem sido, na pós-modernidade o principal difusor dos clássicos universais infantis, já que transforma um produto cultural antes restrito aos lares letrados em cultura de massa, que agora “são conhecidos por meio de adaptações, intertextualidades, fragmentações e do pastiche nos filmes infantis”(cf. COSTA, 2013, p. 4).

A intertextualidade com contos tradicionais é, ainda, amplamente explorada, na pós-modernidade, por meio de novas produções literárias para crianças, já que os autores atuais frequentemente dialogam com elas:

Conhecer os contos de fadas, além de tudo, permite também que se possa aproveitar plenamente sua ampla descendência, já que esse gênero foi um dos mais fecundos no imaginário popular. Não apenas em novelas e filmes (...), mas na própria literatura que a eles voltam inúmeras vezes, seja por reimaginação e reinvenção desse universo (como fizeram a inglesa *Angela Carter* e a brasileira *Marina Colasanti*), seja como pretexto para inspiração (basta lembrar os contos *A bela e a fera*, de Clarice Lispector ou *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa), seja como ponto de partida para paródias críticas e divertidas. (MACHADO, p. 80-81)

A autora fala, portanto, que o contato com o clássico universal se dá através da adaptação para outras linguagens, como a verbo-visual presente no cinema; a reimersão, que é quando se tem acesso ao clássico em si; a reinvenção, quando novas obras são criadas com base nas características formais de um texto clássico; a inspiração, quando uma nova obra é criada com elementos narrativos de um clássico; ou paródia, quando uma obra busca elementos do clássico não para reverenciar seus valores, mas para subvertê-los. Um exemplo é o conto *Chapeuzinho Amarelo*, que recria o encontro da menina com o lobo para ensinar, não o medo, como as obras ancestrais, mas o enfrentamento.

Aliás, a prática de recriar contos de fadas é tão frequente em nossa sociedade, que muitas de suas paródias circulam pela internet atribuídas a autores consagrados, quando na verdade são anônimos. Além disso, a prática do reconto é muito empregada no fazer pedagógico como forma de avaliar a leitura de textos, além de propiciar um rico exercício de produção textual.

Com isso, a leitura de clássicos da infância acaba sendo importante, também, para a própria compreensão da literatura infantil atual, já que:

Como esses contos tradicionais são os clássicos infantis mais difundidos e conhecidos, a gente sabe que pode se rir e piscar o olho para o leitor, porque ele conhece o universo de que estamos falando. Fica possível, então, fazer paródias aos contos de fadas e brincar com esse repertório, aprofundando uma visão crítica do mundo a partir de pouquíssimos elementos. Mas para que esse jogo literário possa funcionar plenamente, para que o humor seja entendido, e a sátira seja eficiente, é indispensável que o leitor localize as alusões feitas e identifique o contexto a que elas se referem e seja, então, capaz de perceber o que está fora de lugar na nova versão. É como uma brincadeira. Não dá para brincar de “pequeno construtor” com quem nunca viu uma casa. Ou seja, nem que seja apenas para poder entender tanta coisa boa que vem sendo escrita hoje em dia a partir de uma reinvenção desse gênero, os contos de fadas continuam sendo um manancial inesgotável e fundamental de clássicos literários para os jovens leitores. Não saíram de moda, não. Continuam a ter muito o que dizer a cada geração, porque falam de verdades profundas, inerentes ao ser humano. (MACHADO, p. 81-82)

A seguir apresentaremos o corpus em análise e teceremos considerações sobre os mesmos

3. APRESENTAÇÃO DO CORPUS

O corpus em análise é formado por quatro versões de um clássico da literatura infantil e juvenil: “Chapeuzinho Vermelho”. A primeira versão foi escrita pelo francês Charles Perrault e publicada em 1697 em uma coletânea de contos intitulada *As Histórias ou Contos do tempo passado, com moralidades*; a narrativa coletada pelos irmãos Grimm foi divulgada em *Contos da infância e do lar*, uma coletânea de dois volumes publicada em 1912 e 1915.

A releitura brasileira “Fita Verde no Cabelo”, de Guimarães Rosa foi publicada no jornal *O Estado de São Paulo* em 1964, republicada na coleção póstuma de contos intitulada *Ave Palavra* em 1970 e, posteriormente, na forma de livro, com ilustrações de Roger Melo em 1993; e, por fim, *Chapeuzinho Amarelo*, obra de Chico Buarque de 1970 relançada em 1979 com as ilustrações do grande chargista Ziraldo.

3.1 Literatura, infância e cultura popular

O conto “Chapeuzinho Vermelho”, assim como os demais que denominamos *contos de fadas*, teve origem na cultura popular e suas versões mais primitivas foram criadas para divertir adultos e, com isso, não eram adequadas para crianças, já que, segundo Cademartori (2006, p. 24), nesses textos abundavam “questões relativas à sexualidade, ao racismo, à segregação das mulheres, e outras mazelas da sociedade e de seus jogos de poder”. Apesar de suas inadequações no princípio de suas existências, tais textos tinham como propósito ensinar. Com isso, logo ganharam, ao longo do tempo, versões adequadas ao público infantil.

Dentre os fatores que podem ser apontados como comuns às obras adultas que falaram (ou falam) às crianças, estão a popularidade e a da exemplaridade. Todas as que se haviam transformado em clássicos da literatura infantil nasceram no meio popular (ou em meio culto e depois se popularizaram em adaptações). Portanto, antes de se perpetuarem como literatura infantil, foram literatura popular. Em todas elas havia a intenção de passar determinados valores ou padrões a serem respeitados pela comunidade ou incorporado pelo indivíduo em seu comportamento.

Mostram as pesquisas que essa literatura inaugural nasceu no domínio do mito, da lenda, do maravilhoso... (COELHO, 2000, p.41)

O povo, assim como a criança, tende a formular seu conhecimento de mundo a partir “do sensível, do emotivo da intuição...” (COELHO, 2000, p. 41). Logo, não surpreende que os textos produzidos por ele tenham tantas similaridades com imaginário infantil a ponto de terem sido os pilares do que hoje chamamos *Literatura infantil*.

Assim, o que chamamos de literatura infantil representa um conjunto de obras que foram produzidas tendo como alvo o público infantil ou que receberam algum tratamento a fim de se adequarem ao mesmo, o que não é sinônimo de que a literatura “geral” não contenha textos que as possa interessar ou lhes serem adequados.

Com o passar do tempo, essas obras difundiram-se pelo mundo, sendo incorporadas às diferentes culturas.

De terra em terra, de região a região, foram sendo levadas por contadores de histórias, peregrinos, viajantes, povos emigrantes, etc., até que acabaram por ser absorvidas por diferentes povos e, atualmente, representam fator comum entre diferentes tradições folclóricas. (COELHO, 2000, p. 164-165)

Em 1697, foi publicada a obra *Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades*, de Charles Perrault: uma coletânea de contos populares de que ele tomou conhecimento pelos seus servos e cujas obscenidades, existentes na versão original dos camponeses, podem ter recebido algum tratamento atenuante, visto que o discurso dominante da época valorizava o moralismo.

Os princípios educativos que regem os contos de Perrault e que foram apresentados por ele no prefácio da edição em verso de 1695, são os critérios da arte moral definidos pela Contra-Reforma: a valorização do pudor, mas, antes de mais nada, a cristianização. (CADEMARTORI, 2006, p.41)

Com isso, Perrault acrescentou ao final de cada história uma lição moral, semelhante às das fábulas. Eis a seguir a moral de “Chapeuzinho vermelho”:

Vimos que as meninas,
E sobretudo as mocinhas
Lindas, elegantes e finas,
Não devem a qualquer um escutar.
E se o fazem, não é surpresa
Que do lobo virem o jantar.
Falo “do” lobo, pois nem todos eles

São de fato equiparáveis.
 Alguns são até muito amáveis,
 Serenos, sem fel nem irritação
 Esses doces lobos, com toda educação,
 Acompanham as jovens senhoritas
 Pelos becos afora e além do portão.
 Mas ai! Esses lobos gentis e prestimosos,
 São, entre todos, os mais perigosos.
 (PERRAULT apud TATAR, 2004, p. 338)

Há dois ícones que orientam a leitura do conto para a conotação sexual na moral: O uso da palavra *beco*, que sempre representou o lugar para onde se arrastam as vítimas dos mais diversos tipos de violência, mas é uma palavra que sempre está presente nas recomendações que se faz a crianças e mulheres quando precisam andar sozinhas. O uso da palavra *jantar*, assim como *comer*, se associa ao velho uso conotativo do verbo para representar o ato sexual.

O fato de a versão de Perrault ser objetiva, com ícones (como o termo *compadre* utilizado para referir-se ao *Lobo*) que, além da moral, claramente orientam a leitura do conto como uma advertência contra pedófilos, segundo Bettelheim (2002) rouba-lhe a atratividade e o valor como conto de fadas, já que deixa poucas margens à imaginação.

"Capinha Vermelha", de Perrault, perde muito de seu atrativo porque fica óbvio que o lobo não é um animal ávido, mas uma metáfora, que deixa pouco à imaginação do ouvinte. Estas simplificações junto com uma moral afirmada diretamente transformam este conto de fadas potencial num conto admonitório que especifica tudo. Assim, a imaginação do ouvinte não entra em ação para dar um significado pessoal à estória. Preso a uma interpretação racionalista da finalidade da estória, Perrault explicita tudo ao máximo. Por exemplo, quando a menina se despe e entra na cama com o lobo e este lhe diz que os braços fortes são para abraçá-la melhor, não sobra nada para a imaginação. Como Capinha não responde a esta sedução óbvia e direta com uma tentativa de escapar ou lutar, ou ela é estúpida ou deseja ser seduzida (BETTELHEIM, 2002, p. 182).

Ao possibilitar que as descobertas ocorram espontaneamente, "A literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento." (CADEMARTORI, 2006, p. 23). Isso porque;

O valor do conto de fadas para a criança é destruído se alguém detalha os significados. Perrault faz pior - reelabora-os. Todos os bons contos de fadas têm significados em muitos níveis; só a criança pode saber quais significados são importantes para ela no momento. À medida que cresce, a criança descobre novos aspectos destes contos bem conhecidas, e isto lhe dá a convicção de que realmente amadureceu em compreensão, já que a mesma estória agora revela tantas coisas novas para ela. Isto só pode ocorrer se a criança não ouviu uma narrativa didática do assunto. A estória só alcança um sentido pleno para a criança quando é ela quem descobre

espontânea e intuitivamente os significados previamente ocultos. Esta descoberta transforma algo recebido em algo que ela cria parcialmente para si mesma (BETTELHEIM, 2002, p. 182-183)

Apesar de certamente serem supostamente mais “leves” do que as versões camponesas para adultos, algumas das histórias de Perrault, como “Chapeuzinho Vermelho” ou “Pele de Asno” ainda conservam muitos traços de violência, o que é um tabu ainda nos dias de hoje, em que se reluta em contar às crianças histórias com desfechos tristes ou com temas polêmicos, como abuso sexual infantil ou incesto, presentes nas obras citadas.

Charles Perrault publicou a primeira adaptação literária de Chapeuzinho Vermelho, mas poucos pais se dispunham a ler aquela versão do conto para seus filhos, pois termina com o “lobo mau” jogando-se sobre Chapeuzinho Vermelho e devorando-a. Na versão de Grimm, a menina e sua avó são salvas por um caçador, que manda o lobo desta para melhor após efetuar uma cesariana com uma tesoura (TATAR, 2004, p.28)

Assim, após dois séculos surgiu uma nova versão de Chapeuzinho Vermelho feita pelos irmãos Grimm, que conseguiram elaborar um texto “moralmente edificante que encerra uma série de mensagens sobre a vaidade e a ociosidade” (TATAR, 2004, p.28).

A versão dos Grimm parafraseia o conto francês modificando alguns detalhes, como o acréscimo de uma orientação dada a Chapeuzinho por sua mãe: “Trate de sair agora mesmo, antes que o sol fique quente demais, e quando estiver na floresta olhe para frente como uma boa menina e não se desvie do caminho”. (TATAR, 2004, p. 30). Com isso, sugere um modelo de comportamento que deveria ser seguido pelas crianças, pois, os irmãos Grimm sabiam que, mesmo sem inserir uma lição moral como as usadas nas fábulas, essas orientações poderiam ser utilizadas nos contos de fadas para “introduzir ensinamentos morais, mensagens e lições de etiqueta nas histórias”. (TATAR, 2004, p. 30)

O texto dos Grimm também se diferencia da versão de Perrault ao atenuar os ícones que orientavam a leitura especificamente do *lobo* como um sedutor: essa interpretação é possível, mas o texto é elaborado de forma que outras leituras também o sejam.

A criança sabe intuitivamente que o fato de Chapeuzinho ser engolida pelo lobo - como muitas outras mortes de heróis de contos de fadas - não significa que a estória acabou, mas é uma parte necessária da mesma. A criança também compreende que Chapeuzinho realmente "morreu" como a menina que permitia que o lobo a tentasse; e quando a estória diz que a menina "pulou fora" do estômago do lobo, ela volta à vida como uma pessoa

diferente. Este expediente é necessário porque, embora a criança possa entender prontamente que uma coisa seja substituída por outra (a mãe boa pela madrasta malvada), ainda não pode compreender transformações internas. Por isso, um dos grandes méritos dos contos de fadas é que, ao ouvi-los, a criança acredita que estas transformações são possíveis (BETTELHEIM, 2002, p. 192)

Muitos estudiosos, como Torreira (1985, p. 34), apontam, na versão de Grimm, referências a mitos de renascimento, em que a protagonista passa por uma nova gestação, que é um processo que permite que a protagonista cresça internamente. Tais mitos, como o bíblico de Jonas, ou o mito grego de Cronos se instalaram no inconsciente coletivo e se incorporaram ao conto de fadas, conferindo-lhe novos significados. No conto, Chapeuzinho “necessita “morrer” como criança para “renascer” jovem, madura para a vida e conseqüentemente o sexo”. O lobo, por outro lado representa nossos instintos mais primitivos. Como em “Os três porquinhos”, “Chapeuzinho Vermelho” não desmerece sua relação com o tempo, “haja vista a semelhança com a lenda de Cronos, o deus-tempo grego, que morre nas mãos dos próprios filhos (depois de devorar a muitos de outros filhos), após ter sua barriga aberta e locupletada de pedras”.

Com isso, a versão de Grimm é, segundo Calvino (2007[2002], p. 10-11), assim como os demais clássicos, “ que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)”.

A leitura conto de fadas tem, portanto, um grande valor, devido a sua formatividade, que se estende também ao adulto.

Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e tornar clara suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades, e ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. [...]Em todos esses aspectos e em vários outros, no conjunto da “literatura infantil” – com raras exceções -, nada é tão enriquecedor e satisfatório, seja para criança, seja para o adulto, do que o conto de fadas popular. (BETTELHEIM, 2002 p. 3)

Para Bruno Bettelheim, a literatura transmitida à criança pelos pais ou outras pessoas que cuidam dela é uma herança cultural, “quando transmitida de forma correta”, e através dessas narrativas, vivem experiências que a capacitam e ajudam a dar à vida um significado maior. (BETTELHEIM, 2002, p. 2).

Isso porque:

O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para liberta-se do pesadelo mítico. (...) O conto de fadas ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância. (Assim, o conto de fadas dialetiza a coragem (Mut) desdobrando-a em dois pólos: de um lado Untermut, isto é, astúcia, e de outro Übermut, isto é, arrogância) (BENJAMIN, 1994, p. 115)

O conto de fadas, como literatura, também tem a capacidade de nos fazer entender os valores do tempo em que foram escritos, já que “Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo”. Com isso, “conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade fundamentou (e se fundamenta...)” (COELHO, 2000, p. 27-28).

Além disso, são uma fonte de motivação e esperança para quem precisar de seus conselhos, pois ensinam que, apesar das dificuldades pelas quais as personagens passam, “se a pessoa não se intimida e se defronta resolutamente com as provações inesperadas e muitas vezes injustas, dominará todos os obstáculos e ao fim emergirá vitoriosa”. (BETTELHEIM, 2002, p. 6)

3.2 Seletividade, coletividade e formatividade nas diferentes versões

Segundo Reis (1995, p. 73 apud COLÓQUIO DE LINGUÍSTICA IBERO-ROMÂNICA, 2015, p.3), os fatores a serem considerados na seleção de textos para leitura escolar são:

Seletividade: estabelece, de forma não necessariamente sistemática ou programada, as obras e autores que correspondem a uma identidade cultural e literária;

Continuidade: a permanência, ao longo de um tempo histórico alargado, de obras e autores que fundam nessa permanência a sua autoridade cultural;

Formatividade: critério de ordem pedagógica e também ideológica, que leva a reter no cânone aquelas obras e autores que parecem reproduzir uma ordem social e cultural (e algo estável), que se deseja insinuada no sistema de ensino.

A formatividade na Versão de Grimm ficou mais do que clara na seção anterior: é um conto que fala de desobediência, medo, morte, renascimento e, com

isso, crescimento: a menina precisa ser engolida para emergir mais madura e capaz de silenciar os apelos do prazer. São temas relevantes para a criança, e que ainda são envolvidos em alguma nuance de humor e fantasia.

Mas qual seria o valor da narrativa de Perrault? Ela seria prejudicial? Talvez possamos concordar que não deva ser uma das primeiras histórias a serem lidas ou contadas a uma criança: é preciso dar-lhes a oportunidade de criar sua própria leitura do conto a partir da versão de Grimm, mais famosa, simbólica e adequada às crianças menores, mas isso não quer dizer que a versão de Perrault não possa ser formativa, à sua maneira.

Sua objetividade a torna pobre como um conto de fadas, mas pode ser útil quando se deseja que uma criança, já na entrada da adolescência, perceba a intertextualidade do conto com textos expositivos sobre o abuso sexual infantil para uma campanha de conscientização promovida pela escola, por exemplo. As metáforas empregadas no conto poderiam, nesse caso, até mesmo inspirar paródias do conto na forma de outros gêneros, como a letra de música, por exemplo.

Além disso, o estudo das duas versões clássicas pode ser interessante para que os alunos percebam as metáforas, os meios empregados para atenuar informações indesejáveis, entre outras características. Isso sem considerarmos que, devido ao fato de ser mais referencial, pode tender a contar com itens lexicais que expressem modalidade com mais intensidade do que se observaria no texto dos Grimm.

O reconto de Guimarães Rosa, assim como o de Grimm, também tem como objetivo contar uma história de crescimento, mas ao invés de o mesmo se dar através do renascimento, é a partir do encontro com a morte da avó, após, deliberadamente, se atrasar no caminho para colher flores e “inalcançar” borboletas (o lobo, morto por lenhadores, já não é uma distração), que a protagonista, segundo o narrador, passa a “ter juízo”. Com isso, o tempo que Fita Verde perde pelo caminho faz referência ao tempo que a juventude perde com distrações enquanto aquilo que é essencial pode estar morrendo.

Ao escolher o caminho “louco e longo”, e não o “encurtoso”, Fita Verde quer a leveza do mundo – “Saiu, atrás de suas asas ligeiras...”. No comum das coisas, no estrito limite natural de cada coisa, ela introduz a graça, o encantamento: “Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebezinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente por elas passa. Vinha sobejadamente” (id., *ibid.*, grifo nosso). À medida que a narrativa avança, fica cada vez mais evidente uma

falta radical, uma disseminada marca de ausência, um sinal negativo, mesmo quando Fita-Verde encena-se no reino do faz-deconta, durante a caminhada e na casa da avó. Ali, triste por ter perdido a inventada fita Verde no Cabelo atada, as indagações de Fita-Verde à avó recebem como resposta a negativa em relação aos gestos que as aproximariam: os braços magros é porque ela não poderia nunca mais abraçar a neta; os lábios arroxeados é porque não mais poderia beijá-la; e os olhos fundos é porque já não conseguia mais ver a neta (PEREIRA, 2010, p. 137)

O texto de Guimarães Rosa se mostra adequado para a prática pedagógica por vários fatores: um deles pela riqueza lexical, que se comprovará no capítulo a seguir. Porém, seguindo os critérios de Reis citados por Simões e Oliveira (?) no artigo *Língua e Cultura Portuguesas: Um Tesouro De Leitura*, a obra apresenta as características que fazem com que sua leitura seja tão importante quanto a do clássico que a inspirou.

A seletividade do conto se estabelece devido ao fato de seu autor ser um dos maiores escritores da literatura brasileira, e sua leitura representar um importante arcabouço intelectual e cultural para seus leitores.

A obra de Guimarães Rosa tem continuidade, apesar de não ter os séculos que os textos de Perrault e Grimm alcançaram, mas não restam dúvidas de que não só permanecerá gravada nossa cultura, como também tem potencial de figurar entre os clássicos universais, já que algumas de suas obras já foram traduzidas para outros idiomas, o que atribui tal *status* a sua literatura. Além disso, o autor já é considerado um representante da literatura de seu tempo, de modo que se vê apresentado na historiografia literária brasileira juntamente com outros importantes autores.

A formatividade em “Fita Verde no Cabelo” pode ser verificada pelo fato de o conto manter um diálogo intertextual com um conto de fadas clássico, o que faz dele um texto que exemplifica uma das habilidades que vários sistemas de ensino desejam ensinar aos estudantes, que é a capacidade de transformar uma narrativa conferindo-lhe novos sentidos e valores. Outro fator que contribui para que o conto seja formativo, é o fato de tratar do tempo, do desperdício dele, da morte e do crescimento, temas bastante relevantes para a formação do adolescente, que precisa compreender o valor do tempo e das consequências de não o aproveitar, já que é característico da juventude acreditar que “tem todo o tempo do mundo”:

Com a morte da avó, uma solidão aterradora toma conta de Fita-Verde, quebrando o encanto do seu mundo imaginário: “Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez” (id., *ibid.*). Seu desolamento é tamanho que a faz lançar um apelo patético⁴,

aparentemente à avó: “Gritou: – ‘Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!...’” (PEREIRA, 2010, p. 137)

Portanto, além da formação do léxico, “Fita Verde no Cabelo” também pode contribuir para a formação do sujeito.

Por último, o texto *Chapeuzinho Amarelo* apesar de ter sido escrito levando em conta o público infantil, já que apresenta ludicidade e simplicidade na seleção vocabular, está longe de ter sido escrito especificamente para as crianças.

Isso porque foi produzido no período da ditadura militar no Brasil e, assim como outros intelectuais, por exemplo, Ruth Rocha e Ziraldo, entre outros, necessitou investir na literatura infantil para transmitir uma mensagem de crítica que escapasse à censura. Tal característica faz da obra um documento da resistência, além dela apresentar qualidades que, de fato, a fazem ser um bom livro para a infância, pois apesar de ter sido construída de modo que pudesse incentivar a oposição à ditadura, não é feita de forma panfletária e possibilita muitas leituras.

Assim, no dia de hoje, a menos que se contextualize a obra de Chico Buarque, dificilmente alguém, sobretudo uma criança pequena, leria *Chapeuzinho amarelo* senão como um livro que ensina seu leitor a enfrentar seus medos, ou a brincar com a ideia de medo em si. Dificilmente alguém entenderia que o lobo presente no texto, de quem não se podia falar e que poderia aparecer a qualquer momento representa, na verdade, a censura militar.

Destacamos ainda, das versões brasileiras, a recriação de Chico Buarque (1997)², *Chapeuzinho Amarelo*. Nesta, a cor amarela simboliza o medo que dominava a menina Chapeuzinho – “a Chapeuzinho tinha cada vez mais medo do medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO. Um LOBO que não existia”. No jogo poético de Chico Buarque, em que módulos expressivos vão-se reposicionando e formando novos sentidos, o LOBO tem suas prerrogativas simbólicas desconstruídas, através de um processo de repetição e de deslocamento fonográfico das sílabas – LO e BO, até o momento que, por imposição de *Chapeuzinho Amarelo*, há um deslocamento semântico, em que o LO-BO vira BO-LO. Chico, com seu virtuosismo poético e sua proficiência de fé na palavra engajada, faz da linguagem um instrumento tanto de revelação, de epifanias líricas, como de desmonte/denúncia de estruturas ou padrões que aprisionam e rebaixam o homem. Neste sentido, *Chapeuzinho Amarelo* alinha-se ao conjunto da sua obra poético-musical, em cujos planos formais da canção (texto e melodia) sobressaem o despertar da consciência crítica e o enlevo da percepção lírica. (PEREIRA, 2010, p. 135)

Podemos concluir que, apesar de nenhuma das versões hoje documentadas de “Chapeuzinho vermelho” terem sido, de fato, criadas para crianças, cada uma

tem seu potencial de ensinar valores de acordo com os dos tempos em que foram escritas.

3.3 O texto clássico traduzido

Apesar da leitura de clássicos apresentar tantas vantagens, elas podem se perder quando ocorre a tradução deles. Isso porque um texto traduzido tende a perder parte dos itens léxicos típicos da sincronia em que foi escrito e a absorver parte do vocabulário do tempo em que foi traduzido, já que o emprego de itens da sincronia correspondente à do momento da produção nem sempre é possível, uma vez que, além de tender a dificultar a leitura, demanda uma pesquisa muito cuidadosa para que não haja o emprego inadequado de palavras.

Nesse universo, é preciso conceber a tradução como atividade produtora de significado, o que implica que ela seja encarada como um caso particular de leitura, ou de escritura, que promove a diferença, a transformação. Uma concepção que espera que a tradução repita o “texto original”, que seja sua perfeita equivalência, que reproduza seus valores, é tanto inviável quanto impossível, porque tanto a tradução como o texto original mantém uma relação necessária com o tempo, com o espaço, com as línguas e, na medida em que as diferenças não permitem que dois textos estejam em relação de equivalência, poderíamos pensar que estariam em relação de complementaridade. (CALADO, 2007, p. 21-22)

Por isso, salvo raros casos em que a língua portuguesa não disponha de textos de determinado gênero, ou nos casos em que os clássicos de determinado gênero tenham surgido em outras línguas (e ainda assim deve-se mostrar um texto em vernáculo que apresente intertextualidade sempre que possível), o estudo de textos via tradução deve ser limitado e cuidadoso. Se a oferta de um texto traduzido for inevitável, deve-se recorrer a traduções mais citadas e consagradas de um determinado texto, quer pela difusão, quer pela fidelidade da variedade linguística em relação ao tempo em que a obra foi escrita.

Um exemplo, se fôssemos propor a leitura de um trecho da Bíblia, seria mais adequado para a ampliação lexical usar a *Bíblia na Linguagem de Hoje* ou a clássica tradução de João Ferreira de Almeida? A resposta a essa questão é bastante óbvia, já que a *BLH* é uma tradução pensada para justamente tornar a leitura do texto

bíblico mais fácil para algumas pessoas, enquanto a maioria das passagens que circulam através do senso comum vieram da tradução clássica

Os países lusófonos contam com textos clássicos escritos em vários gêneros e tiveram verdadeiros mestres em vários deles (há quem diga, por exemplo, que Camões fez uma epopeia superior à de Virgílio, seu modelo), mas é difícil elaborar uma lista, por exemplo, de contos clássicos de terror e suspense escritos em língua portuguesa, ainda que seja importante fazer um esforço em encontrar textos do gênero escritos em nosso idioma, contemporâneos ou não, e avaliar-lhes o potencial de enriquecer o léxico discente.

Havendo necessidade de se fazer o estudo de contos de suspense e terror, por exemplo, com os escritos por Edgar Allan Poe, um grande mestre do gênero, o tal deveria dar-se por meio de traduções consagradas, que por sua excelência, fidelidade à variedade sincrônica ao momento de produção do texto e que, por terem sido frequentemente citadas, sejam consideradas clássicas. Até porque, o perturbado protagonista de “O gato preto²”, um burguês do século XIX, nunca poderia fazer seu relato em uma variedade culta padrão do século XXI. Se tal ocorresse, a leitura do texto não transportaria o leitor à realidade descrita pelo texto original.

Do mesmo modo, não seria possível abordar o gênero fábula, tão presente na cultura ocidental, sem citar o grego Esopo ou Fedro, pioneiros do gênero, ou o francês La Fontaine, que se serviu dele para ensinar valores burgueses. Apesar de existirem muitas fábulas modernas consagradas na literatura brasileira, só é possível compreender o gênero ao acessarmos o contexto original em que surgiu, até mesmo para compreender por que as fábulas modernas são transgressoras em relação a alguns dos valores ensinados pelas clássicas.

Assim também com um conjunto de obras de grande importância na cultura ocidental por serem até hoje referência em literatura escrita para crianças. Uns chamam de “conto maravilhoso”, outros de “conto de fadas”, que é alvo de análise na presente dissertação.

² “The Black Cat “ é um conto publicado pela primeira vez na edição de 19 de agosto de 1843 do *The Saturday Evening Post*. Conta a história de um homem que, tomado pelo alcoolismo e pela paranoia, mata seu gato de estimação e sua esposa.

É impossível acessá-las a não ser por meio de traduções ou coletas feitas por folcloristas (bem após o início da pesquisa, soube-se que houve coleta do conto “Chapeuzinho Vermelho” no Brasil, mas tal descoberta se deu fora do tempo hábil para que se aprofundasse o assunto). Ainda que se escolham bons recontos com grande riqueza vocabular, é impossível não ler o texto clássico, quer pela tradução, quer pela narrativa que circula entre o senso comum, afinal, os alunos que participaram da pesquisa foram capazes de contar a versão de Grimm sem jamais a terem lido efetivamente.

No trabalho com o léxico das versões de “Chapeuzinho Vermelho” foram escolhidas boas traduções, que além de bem-feitas, são acessíveis, já que podem ser acessadas com a compra ou assinatura digital por meio de uma plataforma de venda de e-books. No entanto, ao olharmos para a tradução de Perrault, por exemplo, ainda podemos encontrar ao menos um problema: no original francês a palavra *lobo* é grafada com letra maiúscula, orientando ainda mais a leitura do *Lobo* como um homem “predador”.

Outras traduções podem aparecer sem a moral da história, que é fundamental para compreender o propósito do texto e consolidar o sentido que a palavra *Lobo* adquire, entre outras questões.

É provável que os ícones textuais no conto de Perrault que conduzem à leitura do conto como uma advertência contra pedófilos sejam substituídos por outros que minimizem a orientação para essa leitura, visto que o senso comum tende a considerar determinadas formas de violência tabus para crianças.

Apesar da impossibilidade de se acessar tais textos sem recorrer a traduções, cabe lembrar que mesmo suas traduções, quando bem-feitas, apresentam grandes vantagens para o ensino dos tempos verbais devido ao como exploram suas diferentes formas, o que também contribui para que a narrativa seja mais envolvente, evidenciando que o narrador buscou “mergulhar” em sua história, e não somente fazer um relatório.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p. 204)

A análise das quatro versões no capítulo a seguir demonstrará a potencialidade dos textos em ampliar o léxico do aluno, e se os textos produzidos em Língua Portuguesa apresentaram vantagens sobre os textos traduzidos.

4. ANÁLISE

A seguir, serão descritas as diferentes análises feitas até que se verificasse o processo que demonstraria efetividade para a obtenção dos resultados.

4.1 A relação entre *types* e *tokens*

O presente trabalho visa a investigar algumas das possíveis contribuições da leitura de textos clássicos para a ampliação do vocabulário discente. Para isso, foi preciso comparar a riqueza lexical de um texto clássico à de um texto atual, partindo do princípio de que quanto mais rico for o léxico de um texto, maiores as chances de o leitor enriquecer seu repertório de palavras.

Inicialmente, houve a hipótese de que o texto clássico poderia apresentar maior riqueza lexical do que o texto atual. Para comprová-la, seria preciso contabilizar o total de entradas (*token*) e palavras distintas (*type*) de itens lexicais em cada texto para, então, determinar qual teria o vocabulário mais abundante a partir da comparação entre *tokens* e *types*.

Para isso, cada texto foi inserido na ferramenta *Keywords* e teve cada palavra contada pelo programa. Cada palavra distinta era contada como *type* e cada ocorrência de palavra era contada como *token*. Através da divisão do número de *types* pelo número de *tokens* se obtém o percentual de *types*. O texto com maior percentual de *types* seria o mais rico.

A lista de estatísticas apresenta os tokens (correspondente ao número total de itens ou palavras, incluindo as repetições de um mesmo item ou palavra), os types (correspondente a cada item ou palavra, sem considerar as repetições), a type-token ratio, ou relação entre type e token (que indica a riqueza lexical do texto - quanto maior a relação, mais variado é o léxico do texto) e a standardised type-token, usada para minimizar o impacto do tamanho do texto na type-token ratio.(RIBEIRO, 2004, p. 170)

Entretanto, como o *WordSmith Tools* não refaz a contagem após a exclusão de itens gramaticais e lematização de palavras que têm o mesmo radical, a estatística fornecida pelo programa não serviu como parâmetro para determinar qual texto seria mais rico em itens lexicais.

Os dados obtidos a partir da contagem de todo o vocabulário dos textos revela que o texto que apresenta menos repetições de palavras é “Fita Verde no Cabelo”, com 514 palavras, das quais 263 são distintas. O segundo texto com menor recorrência de palavras é “Chapeuzinho Vermelho”, de Perrault, com 667 palavras, das quais 279 são diferentes. *Chapeuzinho Amarelo* apresenta, respectivamente, os valores de 577 types e 237 tokens.

O maior dos textos analisados, coletado pelos Grimm, o clássico que inspirou as releituras atuais, no entanto, foi o que mais apresentou repetições: de suas 1253 palavras, 496 eram distintas. Desconsiderando que tal contagem considera todas as palavras, tais números parecem sugerir uma maior riqueza lexical em “Fita Verde no Cabelo”, contrariando a hipótese de que os clássicos seriam mais ricos.

Os valores atribuídos a palavras distintas podem ficar ainda menores após ser feita a lematização. Com esse procedimento — união de entradas que têm o mesmo radical —, a quantidade de formas diferentes para um mesmo verbo, por exemplo, é significativamente reduzida. Tal redução foi ainda mais intensa nos textos clássicos do que nos atuais: o texto dos folcloristas alemães, teve 102 verbos listados, reduzidos a 31 após a lematização; no clássico francês (de Perrault) há 50 verbos que, lematizados, se reduzem a 19. Em “Fita Verde no Cabelo” a redução foi de 31 para 11; e em *Chapeuzinho Amarelo*, de 22 para 9.

A exploração dos tempos verbais é, portanto, mais intensa em textos clássicos do que nos atuais. Tal dado, entretanto, reforça apenas que a leitura de clássicos pode ajudar os estudantes a aprender a usar os tempos verbais a partir da exemplaridade, mas não esclarece como ou se, de fato, ajuda a ampliar seu léxico.

No entanto, a lista de itens léxicos fornecida pelo programa é numerada, de modo que foi possível recontar os itens e fazer a correspondência entre *types* e *tokens* manualmente e com o auxílio do Microsoft Excel. Com isso, a análise demonstrou que das 279 *types* encontradas pelo programa eram na verdade 175, após a lematização, na versão de Perrault. Em Grimm, houve uma diminuição de 496 palavras para 358. Em “Fita Verde no Cabelo”, reduziu de 263 para 166 e, em *Chapeuzinho Amarelo*, de 237 para 159.

Assim, se pode obter valores mais realistas sobre o percentual de itens lexicais nos textos.

Tabela 1 — RELAÇÃO ENTRE PALAVRAS DISTINTAS (TYPES) E OCORRÊNCIAS (TOKENS)

text file	tokens (running words) in text	types (distinct words)	types após lematização	type/token antes da lematização	type/token após lematização
<i>Fita Verde no Cabelo</i>	514	263	166	51,17%	32,30%
<i>Chapeuzinho de Grimm</i>	1253	496	358	39,58%	28,57%
<i>Chapeuzinho amarelo</i>	577	237	159	41,07%	27,56%
<i>Chapeuzinho de Perrault</i>	667	279	175	41,83%	26,24%

Fonte: O autor, 2017

Do ponto de vista da relação entre *types* e *tokens*, mesmo após a lematização o “Fita Verde no Cabelo” permanece sendo o mais rico. Por outro lado, o texto de Grimm, que antes da lematização parecia ser o mais pobre, aparece, após a recontagem dos verbos em seus diferentes tempos, como o segundo mais rico.

Ainda que se possa compensar o fato de o *WordSmith tools* não executar a recontagem de *types*, a maior concentração de palavras distintas em um texto não seria o suficiente para determinar seu potencial em enriquecer o léxico de um aluno: um texto com muitas palavras triviais, ainda que pouco repetidas, facilmente apresentaria um alto percentual de *types*.

4.2 Uso da ferramenta *Keywords* comparando o léxico dos textos a um de referência

Considerando que o foco da pesquisa era demonstrar a efetividade da leitura de textos para a ampliação do léxico discente, ainda que inativo, optou-se por fazer a contabilização dos itens léxicos nos textos de uma forma que não considerasse a frequência das palavras em si, mas a partir da eliminação de itens que fizessem parte do vocabulário básico, pois, com isso, restariam aqueles que o aluno certamente não emprega com frequência.

A primeira tentativa de se formular uma lista de itens lexicais novos que cada versão do conto da “Chapeuzinho Vermelho” poderia proporcionar ao aluno foi feita

ao se comparar o léxico de cada texto a um de referência extraído de cinco edições do jornal *Folha de São Paulo* disponíveis através do projeto *Linguateca*, que disponibiliza corpus de referência.

O *Wordsmith tools* tem uma ferramenta denominada *Keywords* que compara o léxico de um texto a um léxico de referência a fim de encontrar as palavras que são mais frequentes no texto do que no corpus de referência (palavras chave). O resultado, no entanto, não foi satisfatório: palavras básicas como “avó”, “vermelho” e “ser” foram listadas como pouco frequentes no corpus de referência.

A segunda ferramenta, *KeyWords*, é usada para gerar listas de palavras-chave a partir da lista gerada pela *WordList*. Para gerar as listas de palavras-chave, além da lista de palavras do corpus gerada pela *WordList*, é preciso ter um corpus de referência. O corpus de referência deve ser de língua geral e preferencialmente cinco vezes maior que o corpus de estudo para garantir que as palavras-chave sejam realmente especificidades do corpus de estudo. As palavras-chave são aquelas que ocorrem com mais frequência, estatisticamente, no corpus de estudo do que no corpus de referência. Vale observar que a coleta de um corpus de referência é normalmente ainda mais trabalhosa e criteriosa do que a do corpus de estudo. O ideal é utilizar corpora de referência já disponíveis para venda ou download gratuito.

(RIBEIRO, 2004, p. 170-171)

Tal fato se deu, talvez, porque o programa não considera o lema para diferentes formas verbais: certamente o verbo “ser” em suas diferentes formas aparece com muita frequência em textos jornalísticos, mas a forma infinitiva, a que se somam as demais formas, a partir da lematização pelo programa, não ocorre no corpus de referência.

Outro fator que pode ter contribuído para um resultado insatisfatório é o fato de um corpus literário ter sido comparado a um corpus jornalístico: um jornal pode não tratar de cores ou de nomes para relações de parentesco, embora esses itens lexicais sejam de fundamental importância para qualquer falante da língua.

Além disso, o simples fato de uma palavra ser mais frequente em uma língua não é suficiente para determinar que ela seja uma palavra básica: na pesquisa do francês fundamental, segundo Genouvrier e Peytard, (1973, p.310) muitas palavras relevantes para o falante apresentaram frequência baixa ou irregular:

Observou-se que as listas resultantes do tratamento baseadas na frequência só comportavam pouquíssimas palavras concretas, e que estas tinham uma frequência extremamente instável basta, para dar-se conta disso, consultar o modo como se repartem essas palavras) Essa rareza e instabilidade devem-se ao fato de que tais palavras se ligam a "certas circunstâncias", a certos assuntos de conversação: as palavras *fouchette*, *coude*, *dent*, *jupe* tem muito pouca chances de aparecer numa lista de

frequências, e no entanto essas palavras são indispensáveis a qualquer locutor. São palavras de frequência fraca e pouco estável, mas usuais e úteis, que estão à disposição do locutor; chamar-lhes-emos palavras disponíveis.

Com o fracasso na busca por prováveis itens léxicos novos a partir da busca por palavras-chave, surgiu a hipótese de que se o corpus em análise fosse comparado ao de referência como se só houvesse uma entrada para cada palavra, talvez se obteriam resultados melhores. Para isso, a lista de palavras foi copiada para o bloco de notas e, novamente comparada ao corpus de referência, mas não houve qualquer resultado.

Com isso, restou comparar o léxico dos textos ao de referência excluindo palavras que fossem consideradas básicas, e, assim, verificar se a lista de palavras chaves constituiria uma lista de novos itens léxicos, mas a lista ainda assim não contemplava um número significativo de palavras que pudessem ser estranhas a um aluno.

Seria preciso, portanto, ter acesso a uma lista de palavras que correspondesse, de fato, ao vocabulário básico. Tal lista foi desenvolvida com base no vocabulário básico do português de Portugal, adaptada para o português brasileiro e disponibilizada por Souza (2005) em sua dissertação. A mesma foi elaborada com base na resposta de falantes a formulários que contemplassem diferentes circunstâncias de uso, assim como na pesquisa do francês fundamental (cf. GENOUVRIER; PEYTARD, 1973, p.310)

A análise da riqueza lexical de um texto comparando-o ao léxico fundamental da língua pode ser um importante recurso para a seleção de textos, mas a melhor forma de se determinar o quão enriquecedor pode ser o léxico de um texto seria expô-lo ao falante. Para isso, foi proposta a leitura dos contos por estudantes do ensino fundamental, seguida pelo levantamento das palavras estranhas aos alunos, a fim de determinar quais palavras dos contos integram seu vocabulário inativo e quais lhes são desconhecidas, ou seja, não integram seu léxico em qualquer nível. A pesquisa junto aos estudantes serviu, também como parâmetro para se verificar a confiabilidade dos dados obtidos através da comparação entre o vocabulário básico e o dos textos.

Cabe ressaltar que a análise a partir do programa *Wordsmith tools* não foi inválida: ela esclareceu as palavras responsáveis por orientar a interpretação dada

aos textos, denominadas *palavras tema* por Genouvrier & Peytard (1973:313) ou ícones por Simões (2009:65). Os contos clássicos e “Fita Verde no Cabelo” tratam da jornada de uma menina, o que fica evidente pelo emprego abundante do verbo “ir”, que está entre as vinte palavras mais frequentes nesses contos.

Tabela 2 — FREQUÊNCIA DO VERBO "IR" ENTRE AS PALAVRAS-TEMA

Chapeuzinho Vermelho, de Perrault				Chapeuzinho Vermelho, de Grimm				Fita Verde no Cabelo			
N	Word	Freq.	%	N	Word	Freq.	%	N	Word	Freq.	%
5	IA	10	1,50	8	IR	15	1,20	7	VOU	6	1,17

Fonte: O autor, 2017

O mesmo não ocorre em *Chapeuzinho Amarelo*, em que a menina não age até o encontro com o Lobo, indicando que as chamadas palavras-tema nessa versão não orientam a leitura da versão como um conto que relate uma jornada.

Tal recurso é útil para orientar a produção de narrativas de alunos que tendam a desviar do tema proposto, por exemplo, já que as narrativas com determinado tema tenderiam a apresentar certas palavras-tema, e não outras.

4.3 Pesquisa do léxico dos textos junto a alunos do Ensino Fundamental

A fim de que se verificasse qual dos quatro textos do corpus mais contribuiria para o léxico discente, foi feita uma pesquisa de campo, em que os quatro textos foram lidos por alunos de uma turma do 6º ano do Ensino fundamental em uma escola da rede estadual. Em geral a turma tem bons hábitos de leitura e a maior parte de seus alunos frequenta a biblioteca escolar. Alguns poucos alunos têm pais com Ensino Superior, mas a maioria deles provêm de famílias com Ensino Médio completo, com muito poucos de lares menos escolarizados

Foram feitas cópias dos textos, que foram distribuídas aos alunos ao longo de três aulas de língua portuguesa para que apontassem palavras que não se lembrassem de ter lido ou escutado, apesar de compreenderem, além de palavras que não compreendessem de forma alguma.

O primeiro texto a ser distribuído foi a versão de Perrault. Depois de todos os alunos terem lido o texto, foram feitas algumas considerações sobre as diferenças entre o conto lido e a história que já conheciam, pelo qual se confirmou a versão de Grimm, com a presença do caçador, como a que mais circula.

A seguir foi lido “Fita Verde no Cabelo”, “Chapeuzinho Vermelho” de Grimm e *Chapeuzinho Amarelo*.

Apesar de ter sido pedido que sublinhassem o que não compreendessem e circulassem o que conseguissem inferir, poucos alunos utilizaram marcações que distinguissem os dois grupos de palavras, e por isso não será possível tecer uma análise mais específica sobre as palavras que os alunos conseguiram inferir, embora se façam algumas observações. Por outro lado, as palavras marcadas pelos alunos puderam revelar alguns aspectos relevantes sobre o potencial de cada texto.

Inicialmente, a análise do levantamento do corpus de conhecimento do aluno foi feita com base na contagem inicial de palavras do WordSmith tools, desconsiderando o que já havia sido verificado, que era a falha do programa em recontar as palavras após a lematização.

Corrigida a análise inicial, chegou-se aos seguintes resultados: das 175 palavras distintas na versão de Perrault, 25 delas foram apontadas como palavras desconhecidas, totalizando 14%. Em Grimm, em um total de 358 palavras, 57 foram marcadas, sendo 16% do texto. No conto de Guimarães Rosa “Fita Verde no Cabelo”, foram apontadas 29 de suas 166 palavras, ou seja, 20% do texto. No livro de Chico Buarque, de suas 159 palavras 32 foram assinaladas, sendo, portanto, 20% do texto.

Uma análise superficial desses dados nos levaria a crer que o texto que mais apresentou palavras novas ao repertório do aluno foi *Chapeuzinho amarelo*, pois foi o que teve o maior percentual de itens apontados como estranhos. Mas se todos os alunos tivessem marcado como estranhas mais do que 10% do texto, teriam dificuldades de compreendê-lo (cf. FULGÊNCIO; LIBERATO, 2012, p.105), o que não foi verificado, já que a maioria dos estudantes relatou ter compreendido bem todos os textos:

Além disso, tal resultado desconsidera o fato de que os alunos não demonstraram unanimidade no desconhecimento de todas as palavras: algumas foram assinaladas por apenas um aluno, enquanto outras foram marcadas por vários

alunos, de modo que seria preciso obter uma média a fim o resultado considerasse a variação no léxico discente.

Feita a média, os resultados obtidos revelaram que o texto com mais itens apontados passou a ser “Fita Verde no Cabelo”, com 4,4 % das palavras apontadas como estranhas; seguida pela versão de Perrault, com 2,3%; Chapeuzinho amarelo com 1,8% e a versão de Grimm com 1,7%.

Tabela 3 — PERCENTUAL DE PALAVRAS MARCADAS COMO *DESCONHECIDAS* POR ALUNOS EM CADA TEXTO: CONTAGEM INICIAL

<i>Versão do conto</i>	Média de marcações	Total de types dos textos	Media/types	Percentual
<i>Fita Verde no Cabelo</i>	7,37931	166	0,044	4,40%
<i>Chapeuzinho de Perrault</i>	4	175	0,0229	2,30%
<i>Chapeuzinho Amarelo</i>	3	159	0,0189	1,90%
<i>Chapeuzinho de Grimm</i>	5,962963	358	0,0167	1,70%

Fonte: O autor, 2017

Uma vez que, em média, não houve o estranhamento de mais do que 5% do vocabulário de nenhum dos textos, pode-se dizer que a compreensão global deles foi satisfatória para a maioria dos alunos.

Ainda assim, é preciso olhar qualitativamente para o potencial dos textos enriquecer o léxico do aluno: algumas das palavras marcadas nos contos “Fita Verde no Cabelo” e *Chapeuzinho Amarelo* são neologismos morfológicos ou semânticos empregados pelos autores. A presença deles é importante para que o estudante tenha acesso aos mecanismos de formação de palavras que abundam em manifestações artísticas da linguagem, além de proporcionarem diversão devido à ludicidade, especificamente no texto de Chico Buarque, mas não são palavras *disponíveis*, isto é, que o aluno possa usar em outras situações de comunicação.

Com isso, foi feita uma nova contagem do percentual de palavras marcadas como desconhecidas pelos alunos desconsiderando os neologismos presentes nos textos. “Fita Verde no Cabelo” manteve-se como o que continha mais palavras estranhas aos alunos, mas *Chapeuzinho Amarelo* perdeu sua posição para a versão de Grimm, sendo, agora, a versão com menos itens marcados.

Tabela 4 — PERCENTUAL DE PALAVRAS MARCADAS APÓS RETIRADA DE NEOLOGISMOS

<i>Versão do conto</i>	Média de marcações	Total de types dos textos	Media/types	Percentual
<i>Fita Verde no Cabelo</i>	5,62069	160	0,035	3,50%
<i>Chapeuzinho de Perrault</i>	4	175	0,0229	2,30%
<i>Chapeuzinho de Grimm</i>	5,962963	358	0,0167	1,70%
<i>Chapeuzinho Amarelo</i>	2,034483	157	0,013	1,30%

Fonte: O autor, 2017

A principal razão pela qual um texto contemporâneo possa ter tido maior concentração de palavras estranhas do que as versões clássicas que o inspiraram se deve ao fato de terem sido empregadas traduções que, embora tenham excelente qualidade, são contemporâneas e, por isso, não carregam o léxico de outras sincronias como seria o caso de, por exemplo, uma tradução portuguesa do século XIX dos contos de fadas de Perrault e Grimm.

Tal aspecto demonstra que propor a leitura de um reconto ou de qualquer texto contemporâneo com um rico vocabulário pode ser melhor para o léxico do aluno do que usar traduções contemporâneas de textos clássicos, e que propor a leitura de textos traduzidos em excesso, tal como pode estar ocorrendo nos atuais livros didáticos da disciplina *Língua Portuguesa* para o Ensino Fundamental é, provavelmente, um dos fatores que contribui para que haja uma diferença muito grande entre o vocabulário dos textos propostos para o Ensino Fundamental e dos textos para o Ensino Médio.

Retornando às palavras que os estudantes marcaram nos textos, observou-se a disponibilidade das palavras marcadas por mais de um quarto dos participantes da pesquisa. Entende-se como *disponibilidade* o fato de uma palavra poder ser usada em diferentes situações de uso da linguagem, ainda que não integrem o vocabulário básico. Uma vez que os substantivos e verbos são palavras responsáveis por criar uma imagem da realidade narrada nos contos, sua compreensão é importante para a compreensão global do texto, mas os itens lexicais responsáveis por indicar modalidade (posicionamento do locutor sobre o dito), isto é, advérbios e adjetivo, são os que têm maior potencial de serem usados em outros textos.

Em “Fita Verde no Cabelo”, a palavra *demasiado* se destacou não só como a mais marcada, como também a mais desconhecida, já que apenas cinco alunos declararam ter entendido seu significado. É um fato intrigante que um texto que

apresentou seis neologismos teve uma palavra que poderia ser considerada *disponível* (já que facilmente pode ser encontrada em textos de diferentes situações de comunicação, como artigos científicos, de opinião resenhas, entre outros), ser considerada desconhecida por mais da metade (58,62%) de uma turma de alunos do 6º ano. Tal estranhamento preocupa, pois sinaliza a dificuldade dos alunos em inferir significado a partir de elementos lexicais, afinal *demasiado* faz parte da mesma família de palavras de *demais*, palavra amplamente conhecida pelos estudantes.

Por outro lado, o neologismo *inalcançar* foi bem menos marcado, ou seja, os alunos não o reconheceram como uma palavra estranha. A pesquisa por palavras desconhecidas em “Fita Verde no Cabelo” demonstrou que os alunos podem ter sido deduzido a existência de um neologismo a partir de uma palavra que teoricamente poderia ter sido derivada dele. Assim, a hipótese mais provável é que os alunos tenham presumido que a existência do adjetivo *inalcançável* pressuponha a existência do verbo, já que o adjetivo terminado em *-vel* seria derivado do verbo. Entretanto, sabemos que *inalcançável* não é um caso de derivação em que os afixos foram adicionados ao radical *alcançar* simultaneamente, mas um caso em que o afixo *-in* foi adicionado a *alcançável*, já derivado a partir de *-vel*, e desse modo, *inalcançar* permanece sendo um neologismo rosiano.

A capacidade de associar palavras com elementos em comum, assim como a de deduzir seus significados, depende do conhecimento dos elementos que constituem a palavra: um leitor pode, como vimos, tomar o neologismo *inalcançar* como uma palavra “conhecida” por associá-la a palavras como *alcançar*, *alcançável* ou *inalcançável*, bastante triviais, enquanto a palavra *demasiado*, apesar de, ao contrário da outra, ser uma palavra existente na língua, é tomada como “estranha”, pois ele desconhece a palavra *demasia* que a originou, ainda que esta tenha como radical a palavra *demais*, que, apesar de trivial, não foi reconhecida como parte de *demasiado*.

Além dessa, destacam-se também as palavras *sobejamente* e *suficientemente*, que são advérbios que também têm boa disponibilidade, mas foram marcados como estranhos.

Tabela 5 — PALAVRAS MAIS MARCADAS EM “FITA VERDE NO CABELO”

		Total de alunos	Desconhecida	Inferida	Total	Percentual
1	Demasiado	29	12	5	17	58,62%
2	Defluxo	29	9	7	16	55,17%
3	Rebuçada	29	8	6	14	48,28%
4	Sobejamente	29	8	4	12	41,38%
5	Acolá	29	6	4	10	34,48%
6	Arroxeados	29	3	6	9	31,03%
7	Ferrolho	29	5	4	9	31,03%
8	Murmurou	29	6	3	9	31,03%
9	Encovado	29	7	1	8	27,59%
10	Suficientemente	29	5	3	8	27,59%

Fonte: O autor, 2017

No texto de Perrault, as palavras *lingueta* e *ferrolho* foram as mais apontadas (71,43% e 60,71%), mas também tiveram um número considerável de inferências (12 e 10), já que o texto usa as palavras para se referir a um mecanismo para trancar uma porta. Embora os alunos não pudessem criar uma imagem exata dos objetos, puderam ter uma boa ideia dele. Com isso, podemos concluir que a turma apresentou um bom desempenho na habilidade de inferir significados a partir de pistas textuais.

Dentre as palavras mais apontadas, a mais disponível deve ser o adjetivo *equiparáveis*, marcada por 35,71% dos alunos participantes.

Tabela 6 — PALAVRAS MAIS MARCADAS EM CHAPEUZINHO VERMELHO, DE PERRAULT

		Total de alunos	Desconhecidas	Inferidas	Total	Percentual
2	Lingueta	28	8	12	20	71,43%
2	Ferrolho	28	7	10	17	60,71%
3	Aldeã	28	2	10	12	42,86%
4	Equiparáveis	28	3	7	10	35,71%
5	Arca	28	4	5	9	32,14%
6	Prestimosos	28	3	4	7	25,00%

Fonte: O autor, 2017

Dentre as palavras mais marcadas no conto de Grimm (isto é, aquelas que foram marcadas por mais do que 25% da turma) não houve palavras que pudessem ser consideradas *disponíveis*.

Tabela 7 — PALAVRAS MAIS MARCADAS EM CHAPEUZINHO VERMELHO, DE GRIMM

	Total de alunos	Desconhecidas	Inferidas	Total	Percentual	
1	Ferrolho	27	3	7	10	37,04%
2	Revigorá-la	27	4	6	10	37,04%
3	Aveleiras	27	4	5	9	33,33%
4	Embrenhando	27	3	6	9	33,33%
5	Matreiro	27	2	6	8	29,63%
6	Velhaco	27	3	5	8	29,63%
7	Escancarou	27	5	2	7	25,93%

Fonte: O autor, 2017

A única palavra de *Chapeuzinho Amarelo* que foi marcada por mais de 25% dos alunos foi *arremedo*, que não é uma palavra com boa disponibilidade.

Considerando apenas as palavras que um quarto dos participantes marcaram em cada texto, fica ainda mais claro o potencial enriquecedor do texto de Guimarães Rosa: “Fita Verde no Cabelo” apresentou três palavras que um aluno poderia usar em seus textos, já o texto de Perrault apresentou uma e os demais textos, nenhuma.

Olhando para as demais palavras em cada texto, que foram menos marcadas, em “Fita Verde no Cabelo” há ainda as palavras *repentino*, *atadas*, *ligeiras* e *ausente*.

As palavras *lingueta* e *aldeia* se repetem nas versões clássicas e em “Fita Verde no Cabelo” e, como foram lidas pelos estudantes várias vezes, foi possível avaliar sua incorporação ao léxico passivo dos estudantes. Ainda que alguns alunos tenham demonstrado estranheza com a palavra *aldeia* mesmo após terem deixado de marcá-la em leitura anterior, é possível afirmar, a partir dos dados, que 30% dos estudantes passaram a reconhecer uma palavra estranha a partir da segunda leitura.

Tabela 8 - AVALIAÇÃO DA INCORPORAÇÃO DE PALAVRAS LIDAS REITERADAMENTE AO LÉXICO PASSIVO

Palavra	Chapeuzinho Vermelho, Perrault (1ª leitura)	Fita Verde no Cabelo (2ª Leitura)	Chapeuzinho Vermelho, Grimm (3ª Leitura)
<i>Ferrolho</i>	60,71%	31,03%	37,04%
<i>Aldeia</i>	10,71%	10,34%	7,41%

Fonte: O autor, 2017

Nota-se que houve alguma flutuação na aquisição da palavra *ferrolho*, já que supostamente, na terceira leitura, ela deveria ter alcançado valores inferiores de estranheza em relação à segunda leitura. Tal flutuação pode ter se dado pelo fato de que alguns alunos marcaram palavras de forma inconsistente, ora marcando uma palavra apesar de já a ter lido ou compreendido, ora marcando uma palavra como *inferida* para a seguir marca-la como *desconhecida*. Apesar de tal flutuação, os dados demonstram que, na terceira leitura de uma palavra estranha por um grupo de pessoas, entre 25 a 30% delas poderá ter incorporado esses itens ao léxico passivo.

A atividade de leitura e marcação de palavras estranhas, fossem elas inferidas ou não, demonstrou ainda grande eficácia na avaliação das habilidades de inferência textual, que a turma demonstrou dominar relativamente bem; e de inferência lexical, de que a turma ainda carece.

4.4 Comparação do vocabulário dos textos ao vocabulário fundamental

O vocabulário fundamental do português foi estudado na dissertação de mestrado de Souza (2005) e listado no apêndice de sua dissertação, servindo, assim, como uma confiável fonte do português básico

Assim, o corpus de cada texto foi comparado ao vocabulário básico a partir da ferramenta *WordList* do programa *Wordsmith Tools 6.0*, que sinalizou quais palavras estavam presentes no texto em análise e na lista do vocabulário básico. A seguir foram excluídos os itens gramaticais e assim se obteve o conjunto de itens lexicais que havia em comum entre a lista e o texto. Segue o quadro comparativo de “Fita Verde no Cabelo”

Tabela 9 — OCORRÊNCIAS DE PALAVRAS NO VOCABULÁRIO BÁSICO E EM FITA VERDE NO CABELO

Posição	Word	Freq.	%	Texts	%
2	ALMOÇO	2	0,14	2	100,00
4	AVÓ	9	0,65	2	100,00
5	CAMA	2	0,14	2	100,00
6	CAMINHO	3	0,22	2	100,00
7	CORPO	2	0,14	2	100,00
11	FITA	5	0,36	2	100,00
12	FOME	2	0,14	2	100,00
13	LÁ	4	0,29	2	100,00
16	MEDO	2	0,14	2	100,00
17	NÃO	10	0,72	2	100,00
18	NEM	5	0,36	2	100,00
21	PERTO	2	0,14	2	100,00
23	SÃO	2	0,14	2	100,00
24	SÓ	3	0,22	2	100,00
26	SOMBRA	2	0,14	2	100,00
28	TOMAR	2	0,14	2	100,00

Fonte: O autor, 2017

Analisando a lista obtida na comparação e a lista de itens marcados como estranhos na pesquisa de campo, percebeu-se que nenhuma palavra básica foi apontada como desconhecida.

Tomando como base a comparação do léxico dos textos ao léxico do chamado *Português fundamental*, isto é, o vocabulário básico da língua, que Garcia(2007) denominou *vocabulário coloquial*, foi constatado que, como esperado anteriormente, o texto *Chapeuzinho Amarelo*, por ser o mais recente e o texto cujo vocabulário foi especialmente selecionado para ser compreendido por leitores recém alfabetizados, foi o que apresentou maior concentração de itens do vocabulário básico (26%), seguido por “Fita Verde no Cabelo”(18%), pela versão de Perrault (17%) e, por último, a de Grimm. Se considerássemos a hipótese de que um texto potencialmente enriquecedor para o léxico do falante seria o que tivesse uma baixa concentração de palavras básicas, a análise indica que esse texto seria a versão de Grimm.

Tabela 10 — PERCENTUAL DE PALAVRAS BÁSICAS NOS TEXTOS

<i>Textos</i>	Total de types dos textos	Palavras do vocabulário básico	Básicas/types	Percentual
<i>Chapeuzinho de Grimm</i>	358	16	0,0447	4%
<i>Chapeuzinho de Perrault</i>	175	30	0,1714	17%
<i>Fita Verde</i>	166	30	0,1807	18%
<i>Chapeuzinho amarelo</i>	159	41	0,2579	26%

Fonte: O autor, 2017

Considerando a média de marcações de palavras estranhas por alunos demonstrada na seção anterior, não há coincidência nos resultados obtidos: a marcação dos alunos aponta para “Fita Verde no Cabelo” como o texto com maior potencial enriquecedor. Portanto, usar a comparação com o vocabulário básico sozinha também não se mostrou efetiva, tal como a pesquisa com corpus de referência.

Apesar disso, essa comparação pode oferecer parâmetros para montar uma sequência de leitura que contribua tanto para a ampliação do vocabulário além do básico, como para a fixação desse vocabulário, e também para a escolha de um único texto nos casos em que não for possível ou necessário trabalhar os textos em uma sequência.

No caso do corpus em questão, “Fita Verde no Cabelo” também oferece vantagens, pois dentre os quatro textos, foi o que alcançou valores médios quanto à presença de itens do vocabulário básico, além de ser o que apresenta maior concentração de palavras que poderiam ampliar o léxico do aluno. Em uma situação, no entanto, em que os alunos demonstrassem ter compreendido menos de 80% das palavras do texto considerado mais rico, seria preciso trabalhar o texto que apresentasse a maior concentração de itens básicos, no caso, *Chapeuzinho Amarelo*.

Desse modo, conclui-se de que a forma mais eficaz de se avaliar o potencial enriquecedor de um texto para o léxico do falante é através da exposição daquele ao falante, já que qualquer forma de conseguir essa avaliação por meio de análise computacional não demonstrou resultados totalmente compatíveis com os obtidos por meio da pesquisa de campo. Ainda assim, a análise computacional a partir da comparação com o vocabulário básico pode servir como um critério de seleção ao

menos dos primeiros textos a serem lidos por uma turma, dada a dificuldade de se determinar o léxico dos alunos antes de conhecer parte de seu vocabulário.

4.5 Possíveis aplicações didáticas

O modo como se verificou o potencial enriquecedor de “Fita Verde no Cabelo” pode, também, ser aplicado a outros conjuntos de textos. No caso, o objetivo foi determinar o texto mais rico em itens léxicos a partir da quantidade de palavras consideradas desconhecidas por alunos e o nível de emprego do vocabulário básico em cada texto, já que o mesmo precisa ser reforçado junto a alunos do ensino fundamental.

Se o objetivo fosse, por exemplo, determinar dentre um conjunto de textos escritos no século XIX qual apresenta maior quantidade de itens do vocabulário básico e uma quantidade de palavras de outra sincronia em concentrações que ainda permitam uma leitura relativamente fluida por um aluno do Ensino Fundamental, a combinação entre uma pesquisa de campo e a pesquisa com o português fundamental ofereceria um parâmetro satisfatório para a seleção de textos para o trabalho em sala de aula: o texto ideal teria valores altos em ambas pesquisas, tal como “Fita Verde no Cabelo”

A presente pesquisa também chegou a um modelo de análise que pode permitir que se disponham textos para leitura ao longo de algum tempo de modo que a dificuldade na leitura de textos aumente com o tempo, o que poderia fazer com que o estranhamento dos clássicos da língua no Ensino Médio diminuísse. Para isso, bastaria a pesquisa de campo e a dificuldade dos textos seria determinada pela quantidade de palavras estranhas apontadas em cada texto. Tendo como exemplo os valores obtidos na presente pesquisa, o texto de mais fácil leitura seria *Chapeuzinho Amarelo*, seguido pelo texto de Grimm, pelo de Perrault e, por último, por “Fita Verde no Cabelo”.

O fato de os alunos não marcarem determinados neologismos como desconhecidos sinaliza que é provável que façam algum tipo de associação com palavras derivadas a partir do mesmo radical. Tal hipótese deve ainda ser

investigada em novas pesquisas, e, se for confirmada, pode demonstrar a relevância do estudo da derivação de palavras para a ampliação do léxico em um nível mais profundo.

Assim, a dificuldade na leitura de textos, que antes podia apenas ser intuída pelo professor, passa a ter um parâmetro objetivo de definição. Parafraseando Genouvrier & Peytard (1973, p. 311-312): “O importante é que a progressão pedagógica não se baseia mais na intuição, mas no conhecimento mais científico do léxico(...)pode-se, assim, ganhar em eficácia (...)”.

CONCLUSÕES

A hipótese inicial era de que as versões de Grimm ou Perrault, especialmente esse último, apresentariam maior riqueza lexical. No entanto, ao contrário do que se pensava, as versões clássicas de “Chapeuzinho vermelho” não se mostraram vantajosas para o léxico do aluno, quando comparadas ao reconto “Fita Verde no Cabelo”.

Isso porque a tradução dos clássicos pode ter lhes tirado itens lexicais de suas sincronias, fazendo com que absorvesse parte do léxico atual, já que é impossível, para um aluno, acessá-las a não ser por meio de traduções ou coletas feitas por folcloristas (bem após o início da pesquisa, soube-se que houve coleta do conto da *Chapeuzinho Vermelho* no Brasil, mas tal descoberta se deu fora do tempo hábil para que se aprofundasse o assunto).

Ainda que se escolham bons recontos com grande riqueza vocabular, é impossível não ler o texto clássico, quer pela tradução, quer pela narrativa que circula entre o senso comum, afinal, os alunos que participaram da pesquisa foram capazes de contar a versão de Grimm sem jamais a terem lido efetivamente.

A pesquisa com o *Wordsmith tools* 6,0 para determinar a riqueza vocabular dos textos demonstrou as palavras-tema e a relevância das versões clássicas de “Chapeuzinho Vermelho” para o estudo dos tempos verbais e das referências que presta à intertextualidade, presente em diferentes mídias e versões. Por outro lado, não se mostrou efetiva para determinar, sozinho, a riqueza lexical dos textos.

No entanto, o *Wordsmith tools* 6.0 se mostrou uma boa ferramenta para auxiliar a comparação entre um texto e o vocabulário básico, de modo que o cômputo das palavras presentes em ambos conjuntos se mostrou útil, já que é comum nos depararmos com alunos que apresentam deficiências no domínio do português fundamental.

No caso do corpus em questão, “Fita Verde no Cabelo” também ofereceu mais vantagens, pois dentre os quatro textos, foi o que alcançou valores médios quanto à presença de itens do vocabulário básico, além de ser o que apresenta maior concentração de palavras que poderiam ampliar o léxico do aluno. Em uma situação, no entanto, em que os alunos demonstrassem ter compreendido menos de

80% das palavras do texto considerado mais rico, seria preciso trabalhar o texto que apresentasse a maior concentração de itens básicos, no caso, *Chapeuzinho Amarelo*.

A pesquisa por palavras desconhecidas em “Fita Verde no Cabelo” demonstrou que os alunos podem ter sido capazes de deduzir a existência de um neologismo a partir de uma palavra que teoricamente poderia ter sido derivada dele.

Se tal hipótese for comprovada, os estudantes demonstram ter alguma percepção sobre os processos de formação de palavras que fez com que marcassem um neologismo como uma palavra “conhecida”, demonstrando que fazem associações entre partes de palavras de forma não sistemática. Tal percepção pode auxiliar a ampliação lexical, pois contribui para a inferência lexical tão fundamental para que seja possível ler palavras desconhecidas sem recorrer ao dicionário a todo momento, o que tornaria a leitura difícil.

A pesquisa deixou evidente que o modo ideal de se determinar a sequência de textos a serem lidos, de modo que o desafio com o vocabulário aumente a cada nova leitura, deve se basear na comparação entre os resultados de uma pesquisa de campo e os resultados da pesquisa com o vocabulário básico, já que ambos são determinantes para a definição de uma boa sequência de leitura de textos na escola.

Além da riqueza vocabular, “Fita Verde no Cabelo” também se mostra um texto formativo, com grande potencial de gerar reflexões sobre o tempo e sobre a morte, além de representar uma parte importante de nossa cultura, o que faz dele um clássico.

Apesar de sua importância, a leitura de “Fita Verde no Cabelo” não dispensa a leitura das obras clássicas em que se baseou, já que cada obra tem a formatividade que lhe é peculiar, e que pode servir a diferentes propósitos: a versão de Perrault, por exemplo, é a mais adequada para dialogar com um projeto interdisciplinar contra o abuso sexual infantil.

Cada texto tem, portanto, sua relevância dentro da prática pedagógica, cabendo ao professor selecioná-lo de acordo com seus objetivos de ensino.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.20-23

BENJAMIN, Walter. O narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. *Obras escolhidas: magia, técnica e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BORGES, Maria Luiza X. de A. (Trad.). *Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros*. Rio de Janeiro, Zahar: 2010. Não se entra pela tradutora a não ser que seja uma adaptação

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho amarelo*. Rio de Janeiro: José Olympio 2005.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?* Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, [2007].

CALADO, Claudia Regina Rodrigues. *A tradução para o português da iconicidade em The Waves, de Virginia Woolf, por Lya Luft*. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Ceará, 2007. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/claudiareginarodriguescalado.pdf>>. Acesso em: dia mês ano.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria – análise – didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLÓQUIO DE LINGUÍSTICA IBERO-ROMÂNICA, 2015, Rouen. *Língua e cultura portuguesas: um tesouro de leitura*. Rouen.(no prelo)

COSTA, Janete Jesus Serra. Pós-modernidade, cultura e pastiche: algumas considerações acerca da contemporaneidade. In: SEMINÁRIO LINGUAGEM E IDENTIDADES: MÚLTIPLOS OLHARES, 3., 2011, São Luís. *Anais...* São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2011. Disponível em: <<http://www.linguagemidentidades.ufma.br/publicacoes/pdf/Artigo%20Janete%20de%20Jesus%20Serra%20costa.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

DUARTE, Pedro. Entrevista. *Revista Poiesis*, Niterói, n. 11, p.191-213, nov. 2008. Disponível em: http://www.poiesis.uff.br/PDF/poiesis11/Poiesis_11_entrevistas.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. *Linguística e ensino de Português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1973

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2002

RIBEIRO, Gabriela Castelo Branco. *Tradução técnica, terminologia e linguística de corpus: a ferramenta WordSmith tools*. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6479>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

ROSA, Guimarães. Fita verde no cabelo. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 08 fev. 1964. p. 33. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19640208-27239-nac-0033-lit-3-not/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SIMÕES, Darcilia Marindir Pinto. *Iconicidade verbal: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. Disponível em: <<http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/iconicidadeverbal.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____; OLIVEIRA, Rosane Reis de. Funcionalidade e funcionalismo. In: _____. (Org.). *Língua portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Factash Editora, 2012. p.130-137.

_____. Seria voltar no tempo ou remar contra a maré?. *Caderno Seminal Digital* ano 18, v. 18, n. 18, p.24-40, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/11876>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SOUZA, Vanzorico Carlos de. *O vocabulário básico do português no processo de aquisição da língua materna*. 2005. 145 f. Dissertação (mestrado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In: VALENTE, André (Org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007. p. 79-91.

PEREIRA, Elvya Ribeiro. De (re)conto e (des)encanto: uma leitura de Fita verde no cabelo. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, v.36, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2885>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

TATAR, Maria. Edição, introdução e notas. In: _____. *Contos de fadas: edição comentada e ilustrada*. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

TORREIRA, Ramon Quintela. *Estudos adicionais e complementação pedagógica – Projeto crescer – Ensino individualizado*. Niterói: Fundação Brasileira de Educação, 1985. (Série Literatura Infantil. Módulo 3: Contos de fadas)

VILLALVA, Alina; SILVESTRE, João Paulo. *Introdução ao estudo do léxico: descrição e análise do Português*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 247 p.

APÊNDICE A - Chapeuzinho vermelho, de Charles Perrault

ERA UMA VEZ uma pequena aldeã, a menina mais bonita que poderia haver. Sua mãe era louca por ela e a avó, mais ainda. Esta boa senhora mandou fazer para a menina um pequeno capuz vermelho. Ele lhe assentava tão bem que por toda parte aonde ia a chamavam Chapeuzinho Vermelho.

Um dia sua mãe, que assara uns bolinhos, lhe disse: “Vá visitar sua avó para ver como ela está passando, pois me disseram que está doente. Leve para ela um bolinho e este potinho de manteiga.”

Chapeuzinho Vermelho partiu imediatamente para a casa da avó, que morava numa outra aldeia. Ao passar por um bosque, encontrou o compadre lobo, que teve muita vontade de comê-la, mas não se atreveu, por causa dos lenhadores que estavam na floresta. Ele lhe perguntou para onde ia. A pobre menina, que não sabia que era perigoso parar e dar ouvidos a um lobo, respondeu:

“Vou visitar minha avó e levar para ela um bolinho com um potinho de manteiga que minha mãe está mandando. ”

“Sua avó mora muito longe?” Perguntou o lobo.

“ Ah! Mora sim”, respondeu Chapeuzinho Vermelho. “Mora depois daquele moinho lá longe, bem longe, na primeira casa da aldeia. ”

“Ótimo!” Disse o lobo. “Vou visitá-la também. Vou por este caminho aqui e você vai por aquele caminho ali. E vamos ver quem chega primeiro. ”

O lobo pôs-se a correr o mais que podia pelo caminho mais curto, e a menina seguiu pelo caminho mais longo, entretendo-se em catar castanhas, correr atrás das borboletas e fazer buquês com as flores que encontrava. O lobo não demorou muito para chegar à casa da avó. Bateu: Toc, toc, toc.

“Quem está aí? ”

“É sua neta, Chapeuzinho Vermelho”, disse o lobo, disfarçando a voz. “Estou trazendo um bolinho e um potinho de manteiga que minha mãe mandou. ”

A boa avó, que estava de cama por andar adoentada, gritou: “Puxe a lingueta e o ferrolho se abra. ”

O lobo puxou a lingueta e a porta se abriu. Jogou-se sobre a boa mulher e a devorou num piscar de olhos, pois fazia três dias que não comia. Depois fechou a

porta e foi se deitar na cama da avó, à espera de Chapeuzinho Vermelho, que pouco tempo depois bateu à porta. Toc, toc, toc.

“Quem está aí? ”

Ouvindo a voz grossa do lobo, Chapeuzinho Vermelho primeiro teve medo, mas, pensando que a avó estava gripada, respondeu:

“É sua neta, Chapeuzinho Vermelho. Estou trazendo um bolinho e um potinho de manteiga que minha mãe mandou. ”

O lobo gritou de volta, adoçando um pouco a voz: “Puxe a lingueta e o ferrolho se abri rá. ”

Chapeuzinho Vermelho puxou a lingueta e a porta se abriu.

O lobo, vendo-a entrar, disse-lhe, escondendo-se na cama debaixo das cobertas:

“Ponha o bolo e o potinho de manteiga em cima da arca, e venha se deitar comigo. ”

Chapeuzinho Vermelho tirou a roupa e foi se enfiar na cama, onde ficou muito espantada ao ver a figura da avó na camisola. Disse a ela:

“Minha avó, que braços grandes você tem! ”

“É para abraçar você melhor, minha neta. ”

“Minha avó, que pernas grandes você tem! ”

“É para correr melhor, minha filha. ”

“Minha avó, que orelhas grandes você tem! ”

“É para escutar melhor, minha filha. ”

“Minha avó, que olhos grandes você tem! ”

“É para enxergar você melhor, minha filha. ”

“Minha avó, que dentes grandes você tem! ”

“É para comer você. ”

E dizendo estas palavras, o lobo malvado se jogou em cima de Chapeuzinho Vermelho e a comeu.

MORAL

Vemos aqui que as meninas,

E sobretudo as mocinhas

Lindas, elegantes e finas,

Não devem a qualquer um escutar.

E se o fazem, não é surpresa
Que do lobo virem o jantar.
Falo “do” lobo, pois nem todos eles
São de fato equiparáveis.
Alguns são até muito amáveis,
Serenos, sem fel nem irritação.
Esses doces lobos, com toda educação,
Acompanham as jovens senhoritas
Pelos becos afora e além do portão.
Mas ai! Esses lobos gentis e prestimosos,
São, entre todos, os mais perigosos.

De Charles Perrault, “Le Petit Chaperon Rouge”, *Histoires ou Contes du temps passé*, avec des marallités (Paris: Barbin, 1697 apud TATAR, 2004, Apêndice I)

APÊNCICE B – Chapeuzinho vermelho de Grimm

ERA UMA VEZ uma menininha encantadora. Todos que batiam os olhos nela a adoravam. E, entre todos, quem mais a amava era sua avó, que estava sempre lhe dando presentes. Certa ocasião ganhou dela um pequeno capuz de veludo vermelho. Assentava-lhe tão bem que a menina queria usá-lo o tempo todo, e por isso passou a ser chamada Chapeuzinho Vermelho.

Um dia, a mãe da menina lhe disse: “Chapeuzinho Vermelho, aqui estão alguns bolinhos e uma garrafa de vinho. Leve-os para sua avó. Ela está doente, sentindo-se fraquinha, e estas coisas vão revigorá-la. Trate de sair agora mesmo, antes que o sol fique quente demais, e quando estiver na floresta olhe para a frente como uma boa menina e não se desvie do caminho. Senão, pode cair e quebrar a garrafa, e não sobrá nada para a avó. E quando entrar, não se esqueça de dizer bom-dia e não fique bisbilhotando pelos cantos da casa. ”

“Farei tudo que está dizendo”, Chapeuzinho Vermelho prometeu à mãe.

Sua avó morava lá no meio da mata, a mais ou menos uma hora de caminhada da aldeia. Mal pisara na floresta, Chapeuzinho Vermelho topou com o lobo. Como não tinha a menor ideia do animal malvado que ele era, não teve um pingão de medo.

“Bom dia, Chapeuzinho Vermelho”, disse o lobo.

“Bom dia, senhor Lobo”, ela respondeu.

“Aonde está indo tão cedo de manhã, Chapeuzinho Vermelho? ”

“À casa da vovó. ”

“O que é isso debaixo do seu avental? ”

“Uns bolinhos e uma garrafa de vinho. Assamos ontem e a vovó, que está doente e fraquinha, precisa de alguma coisa para animá-la”, ela respondeu.

“Onde fica a casa da sua vovó, Chapeuzinho? ”

“Fica a um bom quarto de hora de caminhada mata adentro, bem debaixo dos três carvalhos grandes. O senhor deve saber onde é pelas aveleiras que crescem em volta”, disse Chapeuzinho Vermelho.

O lobo pensou com seus botões: “Esta coisinha nova e tenra vai dar um petisco e tanto! Vai ser ainda mais suculenta que a velha. Se tu fores realmente matreiro, vais papar as duas. ”

O lobo caminhou ao lado de Chapeuzinho Vermelho por algum tempo. Depois disse: “Chapeuzinho, notou que há lindas flores por toda parte? Por que não para e olha um pouco para elas? Acho que nem ouviu como os passarinhos estão cantando lindamente. Está se comportando como se estivesse indo para a escola, quando é tudo tão divertido aqui no bosque. ”

Chapeuzinho Vermelho abriu bem os olhos e notou como os raios de sol dançavam nas árvores. Viu flores bonitas por todos os cantos e pensou: “Se eu levar um buquê fresquinho, a vovó ficará radiante. Ainda é cedo, tenho tempo de sobra para chegar lá, com certeza. ”

Chapeuzinho Vermelho deixou a trilha e correu para dentro do bosque à procura de flores. Mal colhia uma aqui, avistava outra ainda mais bonita acolá, e ia atrás dela. Assim, foi se embrenhando cada vez mais na mata.

O lobo correu direto para a casa da avó de Chapeuzinho e bateu à porta.

“Quem é? ”

“Chapeuzinho Vermelho. Trouxe uns bolinhos e vinho. Abra a porta. ”

“É só levantar o ferrolho”, gritou a avó. “Estou fraca demais para sair da cama. ”

O lobo levantou o ferrolho e a porta se escancarou. Sem dizer uma palavra, foi direto até a cama da avó e a devorou inteirinha. Depois, vestiu as roupas dela, enfiou sua touca na cabeça, deitou-se na cama e puxou as cortinas.

Enquanto isso Chapeuzinho Vermelho corria de um lado para outro à cata de flores. Quando tinha tantas nos braços que não podia carregar mais, lembrou-se de repente de sua avó e voltou para a trilha que levava à casa dela. Ficou surpresa ao encontrar a porta aberta e, ao entrar na casa, teve uma sensação tão estranha que pensou: “Puxa! Sempre me sinto tão alegre quando estou na casa da vovó, mas hoje estou me sentindo muito aflita. ”

Chapeuzinho Vermelho gritou um olá, mas não houve resposta. Foi então até a cama e abriu as cortinas. Lá estava sua avó, deitada, com a touca puxada para cima do rosto.

Parecia muito esquisita.

“Ó avó, que orelhas grandes você tem! ”

“É para melhor te escutar! ”

“Ó avó, que olhos grandes você tem! ”

“É para melhor te enxergar! ”

“Ó avó, que mãos grandes você tem! ”

“É para melhor te agarrar! ”

“Ó avó, que boca grande, assustadora, você tem! ”

“É para melhor te comer! ”

Assim que pronunciou estas últimas palavras, o lobo saltou fora da cama e devorou a coitada da Chapeuzinho Vermelho.

Saciado o seu apetite, o lobo deitou-se de costas na cama, adormeceu e começou a roncar muito alto. Um caçador que por acaso ia passando junto à casa pensou: “Como essa velha está roncando alto! Melhor ir ver se há algum problema.” Entrou na casa e, ao chegar junto à cama, percebeu que havia um lobo deitado nela.

“Finalmente te encontrei, seu velhaco”, disse. “Faz muito tempo que ando à sua procura. ”

Sacou sua espingarda e já estava fazendo pontaria quando atinou que o lobo devia ter comido a avó e que, assim, ele ainda poderia salvá-la. Em vez de atirar, pegou uma tesoura e começou a abrir a barriga do lobo adormecido. Depois de algumas tesouradas, avistou um gorro vermelho. Mais algumas, e a menina pulou fora gritando: “ Ah, eu estava tão apavorada! Como estava escuro na barriga do lobo. ”

Embora mal pudesse respirar, a idosa vovó também conseguiu sair da barriga.

Mais que depressa Chapeuzinho Vermelho catou umas pedras grandes e encheu a barriga do lobo com elas. Quando acordou, o lobo tentou sair correndo, mas as pedras eram tão pesadas que suas pernas bambearam e ele caiu morto.

Chapeuzinho Vermelho, sua avó e o caçador ficaram radiantes. O caçador esfolou o lobo e levou a pele para casa. A avó comeu os bolinhos, tomou o vinho que a neta lhe levava, e recuperou a saúde. Chapeuzinho Vermelho disse consigo: “Nunca se desvie do caminho e nunca entre na mata quando sua mãe proibir. ”

HÁ UMA HISTÓRIA sobre uma outra vez em que Chapeuzinho Vermelho encontrou um lobo quando ia para a casa da avó, levando-lhe uns bolinhos. O lobo

tentou fazê-la desviar-se da trilha, mas Chapeuzinho Vermelho estava alerta e seguiu em frente. Contou à avó que encontrara um lobo e que ele a cumprimentara. Mas tinha olhado para ela de um jeito tão mau que “se não estivéssemos num descampado, teria me devorado inteira”.

“Pois bem”, disse a avó. “Basta trancar a porta e ele não poderá entrar.”

Alguns instantes depois o lobo bateu à porta e gritou: “ Abra a porta, vovó. É Chapeuzinho Vermelho, vim lhe trazer uns bolinhos. ”

As duas não abriram a boca e se recusaram a atender a porta. Então o espertalhão rodeou a casa algumas vezes e pulou para cima do telhado. Estava planejando esperar até que Chapeuzinho Vermelho fosse para casa. Pretendia rastejar atrás dela e devorá-la na escuridão. Mas a avó descobriu suas intenções.

Havia um grande cocho de pedra na frente da casa. A avó disse à menina: “Pegue este balde, Chapeuzinho Vermelho. Ontem cozinhei umas salsichas. Jogue a água da fervura no cocho. ”

Chapeuzinho Vermelho levou vários baldes d’água ao cocho, até deixá-lo completamente cheio. O cheiro daquelas salsichas chegou até as narinas do lobo.

Ele esticou tanto o pescoço para farejar e olhar em volta que perdeu o equilíbrio e começou a escorregar telhado abaixo. Caiu bem dentro do cocho e se afogou.

Chapeuzinho Vermelho voltou para casa alegremente e ninguém lhe fez mal algum.

Texto retirado de (TATAR, 2004, p. 30-36)

APÊNDICE C - Fita verde no cabelo

Guimarães Rosa

Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam.

Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita Verde inventada no Cabelo.

Sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia.

Fita-Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar framboesas.

Daí, que, indo, no atravessar o bosque, viu só os lenhadores, que por lá lenhavam; mas o lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo.

Então, ela, mesma, era quem se dizia:

– Vou à vovó, com cesto e pote, e a Fita Verde no Cabelo, o tanto que a mamãe me mandou.

A aldeia e a casa esperando-a acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são.

E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso. Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra também vinha-lhe correndo, em pós.

Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa.

Vinha sobejamente.

Demorou, para dar com a avó em casa, que assim lhe respondeu, quando ela, toque, toque, bateu:

– Quem é?

– Sou eu... – e Fita-Verde descansou a voz. – Sou sua linda netinha, com cesto e pote, com a Fita Verde no Cabelo, que a mamãe me mandou.

Vai, a avó, difícil, disse: – Puxa o ferrolho de pau da porta, entra e abre. Deus te abençoe. Fita-Verde assim fez, e entrou e olhou.

A avó estava na cama, rebuçada e só. Devia, para falar agagado e fraco e rouco, assim, de ter apanhado um ruim defluxo. Dizendo: – Depõe o pote e o cesto na arca, e vem para perto de mim, enquanto é tempo.

Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita Verde no Cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almoço. Ela perguntou:

– Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!

– É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta... – a avó murmurou.

– Vovozinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados!

– É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta... – a avó suspirou.

– Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido?

– É porque já não estou te vendo, nunca mais, minha netinha... – a avó ainda gemeu.

Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez. Gritou: – Vovozinha, eu tenho medo do Lobo! ...

Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo.

Extraído de *O estado de São Paulo*, edição de 08 de fevereiro de 1964 - pag. 33. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19640208-27239-nac-0033-lit-3-not/>

APÊNDICE D - Chapeuzinho amarelo

Chico Buarque

Era Chapeuzinho Amarelo.
Amarelada de tanto medo.
Tinha medo de tudo,
aquela Chapeuzinho.
Já não ria.
Em festa, não aparecia.
Não subia escada
nem descia.
Não estava resfriada
mas tossia.
Ouvia conto de fada
e estremecia.
Não brincava mais de nada,
nem de amarelinha...
Tinha medo de trovão.
Minhoca, pra ela, era cobra.
E nunca apanhava sol
Porque tinha medo de sombra.
Não ia pra fora pra não se sujar.
Não tomava sopa pra não ensopar.
Não tomava banho pra não descolar.
Não falava nada pra não engasgar.
Não ficava em pé com medo de cair.
Então vivia parada,
deitada, mas sem dormir,
com medo de pesadelo.
Era Chapeuzinho Amarelo
E de todos os medos que tinha

o medo mais que medonho
era o medo do tal do LOBO.
Um LOBO que nunca se via,
que morava lá pra longe,
do outro lado da montanha,
num buraco da Alemanha,
cheio de teia de aranha,
numa terra tão estranha,
que vai ver que o tal do LOBO
nem existia.

Mesmo assim a Chapeuzinho
Tinha cada vez mais medo
do medo do medo do medo
de um dia encontrar um LOBO.

Um lobo que não existia.
E Chapeuzinho Amarelo,
de tanto pensar no LOBO,
de tanto sonhar com LOBO,
de tanto esperar o LOBO,
um dia topou com ele
que era assim:

carão de LOBO,
olhão de LOBO,
jeitão de LOBO
e principalmente um bocão
tão grande que era capaz
de comer duas avós,
um caçador,
rei, princesa,
sete panelas de arroz
e um chapéu
de sobremesa.

Mas o engraçado é que,

assim que encontrou o LOBO,
a Chapeuzinho Amarelo
foi perdendo aquele medo,
o medo do medo do medo
de um dia encontrar um LOBO.
Foi passando aquele medo
do medo que tinha do LOBO.
Foi ficando só com um pouco
de medo daquele lobo.
Depois acabou o medo
e ela ficou só com o lobo.
O lobo ficou chateado
de ver aquela menina
olhando pra cara dele,
só que sem o medo dele.
Ficou mesmo envergonhado,
triste, murcho e branco azedo,
porque um lobo, tirado o medo,
É um arremedo de lobo
É feito um lobo sem pelo
Lobo pelado.
O lobo ficou chateado.
E ele gritou: sou um LOBO!
Mas a Chapeuzinho, nada.
E ele gritou: sou um LOBO!
Chapeuzinho deu risada.
E ele berrou: Eu sou um LOBO!!!
Chapeuzinho, já meio enjoada,
com vontade de brincar
de outra coisa.
Ele então gritou bem forte
aquele seu nome de LOBO
umas vinte e cinco vezes,

que era pro medo ir voltando
e a menininha saber
com quem não estava falando:
LO-BO- LO-BO- LO-BO- LO-BO- LO-BO- LO-BO-
LO-BO- LO-BO- LO-BO- LO-BO- LO-BO- LO-BO-
LO-BO- LO-BO- LO-BO- LO-BO- LO-BO- LO-BO-
Aí,

Chapeuzinho encheu e disse:

"Pára assim! Agora! Já!

Do jeito que você tá!"

E o lobo parado assim
do jeito que o lobo estava
já não era mais um LO-BO
Era um BO-LO.

Um bolo de lobo fofo,
tremendo que nem pudim,
com medo da Chapeuzim.
Com medo de ser comido
com vela e tudo, inteirim.

LO-BO-LO-BO

Chapeuzinho não comeu
aquele bolo de lobo,
porque sempre preferiu
de chocolate.

Aliás, ela agora, come de tudo,
menos sola de sapato.

Não tem mais medo de chuva
nem foge de carrapato.

Cai, levanta, se machuca,
vai à praia, entra no mato,
trepa em árvore rouba fruta,
depois joga amarelinha
com o primo da vizinha

com a filha do jornalista
com a sobrinha da madrinha
e o neto do sapateiro.

Extraído de BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho amarelo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

APÊNDICE E – Lista de palavras do português básico

A, art. ADMIRAR(-SE) ALFACE A, dem.
 ADMITIR ALGODÃO A. prep. ADOECER
 ALGUÉM A, pron. pes. ADORAR ALGUM
 ABACAXI ADORMECER ALGUMA
 ABAFADO ADQUIRIR ALHO ABAIXO
 ADUBAR ALI ABALAR ADUBO ALIÁS
 ABELHA ADULTO ALIMENTAÇÃO
 ABERTO ADVOGADO ALIMENTAR, v.
 ABERTURA AÉREO ALIMENTO
 ABORRECIDO AEROPORTO ALMOÇAR
 ABRAÇAR AFASTADO ALMOÇO
 ABRAÇO AFASTAR ALMOFADA
 ABRIL AFILHADO ALÔ
 ABRIR AFINAL ALTAR
 ABSOLUTAMENTE AFLIÇÃO ALTO, adj.
 ABUSAR AFLITO ALTO, adv.
 ABUSO AGARRAR ALTURA
 ACABAMENTO AGENCIA a certa altura
 ACABAR AGITAÇÃO ALUGAR
 ACASO, sub. AGORA, adv. ALUGUEL
 AÇÃO AGORA, conj. ALUNO
 ACEITAR AGOSTO AMANHÃ
 ACELERAR AGRADAR AMAR
 ACENDER AGRADÁVEL AMARELO
 ACERTAR AGRADECER AMARGO
 ACESO AGRÍCOLA AMÁVEL
 ACHADO AGRICULTOR AMBIENTE
 ACHAR AGRICULTURA AMBULÂNCIA
 ACHO ÁGUA AMEIXA
 ACIDENTE AGUENTAR AMIGO, adj.
 ACIMA AGULHA AMIGO, sub.
 ACOLHEDOR AH AMIZADE
 ACOMPANHAR AÍ AMOR
 ACONTECER AINDA AMOROSO
 ACONTECE AJUDA ANALISAR
 ACORDAR AJUDAR ANÁLISE
 ACORDO ALARGAR ANDAR, sub.
 AÇOUGUE ÁLCOOL ANDAR, v.
 ACREDITAR ALDEIA ANEDOTA
 AÇUCAR ALEGRE ANIMADO
 ADAPTAR ALEGRIA ANIMAL (AIS)
 ADEUS ALÉM ANIVERSÁRIO
 ADIANTADO além de ANO (S)
 ANTES ARMAZÉM ATIVIDADE
 antes de ARQUITETO ATOR
 ANTIGAMENTE ARQUITETO ATUAL
 ANTIGO ARQUITETURA ATUALMENTE
 ANTIPÁTICO ARRANCAR ATRÁS
 ANUAL ARRANJAR ATRASADO
 ANÚNCIO ARREPENDIDO ATRASAR
 APAGAR ARROZ ATRASO
 APAIXONADO, adj. ARRUMAR ATRAVÉS
 DE
 APAIXONAR (-SE) ARRUMADO
 ATREVESSAR
 APANHAR ARTE AULA
 APARECER ARTIGO(S) AUMENTAR
 APARELHO ARTISTA AUMENTO
 APARTAMENTO ÁRVORE AUTÊNTICO
 APELIDO ASPECTO AUTOMÓVEL
 APENAS, adv. ASSADO, adj.
 AUTORIZAÇÃO
 APRETADO ASSAR AUTORIZAR
 APERTAR ASSEMBLÉIA AUXILIAR, adj.
 APESAR DE ASSIM AUXILIAR, v.
 APETITE assim como AUXÍLIO
 APITAR ASSINAR AVENIDA
 APODRECER ASSINATURA AVIÃO
 APOSENTADO ASSISTÊNCIA AVISAR
 APOSENTAR ASSISTENTE AVISO
 APRECIAR ASSISTIR AVÓ
 APRENDER ASSOCIAÇÃO AVÔ
 APRESENTAÇÃO ASSOCIAR AZEITE
 APRESENTAR ASSUNTO AZUL
 APRESSADO ATACAR
 APRESSAR ATAQUE BAGAGEM
 APROVEITAMENTO ATÉ, adv. BAILE
 APROVEITAR ATÉ, prep. BAIRRO
 AQUECER até a BAIXO, adj.
 AQUECIMENTO até que BAIXO, adv.
 AQUELA ATENÇÃO em baixo
 AQUELE ATENDER BALCÃO
 AQUI ATENDIMENTO BANANA
 AQUILLO ATENTO BANCÁRIO, adj.
 AR ATERRIZAR BANCÁRIO, sub.
 ARBITRÁRIO ATEU, adj. BANCO
 ÁRBITRO ATEU, sub. BANHEIRO
 AREIA ATINGIR BANHO
 ARMA ATIRAR BARATO
 ARMÁRIO ATITUDE BARBA
 BARBEAR BOLSO CAFETERIA
 BARBEIRO BOM, adj. CAFEZINHO
 BARCO BOM, bordão CÁIDO
 BARRACA (S) BONDOSO CAIR
 BARRIGA BONECA CAIS
 BARRO BONECO(S) CAIXA, sub.f.
 BARULHENTO BONITO CALAR (-SE)
 BARULHO BORBOLETA CALÇADA

BASE BORRACHA CALÇAR
 à base de BOTA (S) CALÇAS
 BASTANTE, indef. BOTÃO CALCULAR
 BASTAR BRAÇO CALHAR
 Basta BRANCO CALMA
 BATATA BRASILEIRO CALMO
 BATER BRAVO, adj. CALOR
 BATIDA BRECAR CAMA
 BEBER BRILHAR CAMADA
 BEBIDA (S) BRINCADEIRA CÂMARA
 BEIJAR BRINCAR CÂMBIO
 BEIJO BUCHA CAMINHÃO
 BELEZA BURACO CAMINHO
 BELO BURRO, adj. CAMINHONETE
 BEM, adv. BURRO, sub. CAMISA
 BEM, sub. BUSCAR CAMISETA
 BIBLIOTECA BUSINA CAMISOLA
 BICHO CAMPO
 BICICLETA CÁ CANA
 BIDÊ CABEÇA CANÇÃO
 BIFE CABELEIREIRO CANETA
 BILHETE CABELO CANSADO
 BISCOITO CABER CANSATIVO
 BISPO CABINE CANTAR
 BLOCO CABO CANTINA
 BLOQUEAR CAÇA, sub.f. CANTA
 BLUSA CAÇAR CÃO
 BLUSÃO CACHORRO CAPAZ
 BOCA CACHORRO-QUENTE CAPELA
 BOCADO CADA CAPIM
 bocadinho cada um CAPITAL, sub.m.
 um bocadinho cada uma CAPITALISMO
 um bocado cada vez mais CARA
 BOI CADEIRA CARACTERÍSTICO
 BOLA (Ó) CADERNETA CARGA
 BOLO (S) CADERNO CARGO
 BOLSA CAFÉ CARICATURA
 CARINHO CEREAL CIÊNCIA (S)
 CARINHOSO CÉREBRO CIGARRO
 CARNAVAL CERTA CIMA, elem. adv. de loc.
 CARNE CERTAMENTE de cima
 CARNEIRO CERTEZA em cima
 CARO com certeza em cima de
 CARPETE CERTO, adj. CINCO
 CARPINTERIRO CERTO, indef. CINEMA
 CARREGAR CERVEJA CINQUENTA
 CARREIRA CESTA CINTO
 CARRO CÉU CINZA
 CARROÇA CHÁ CINZENTO
 CARTA CHAMADA CIRCO
 CARTEIRA CHAMADO CIRCUNSTÂNCIA (S)

CASA CHAMAR CIÚME
 CASACO CHAMINÉ CIUMENTO
 CASADO CHANCE CIVIL, adj.
 CASAL CHÃO, sub. CIVILIZAÇÃO
 CASAMENTO CHAPA CIVILIZADO
 CASAR (-SE) CHAPÉU CLARAMENTE
 CASO, sub. CHATEAR (fam.) CLARO
 CASTANHO CHATICE (fam.) CLASSE
 CASTIGAR CHATO (fam.) CLÁSSICO
 CASTIGO CHAVE CLASSIFICAÇÃO
 CATEDRAL CHEFE CLASSIFICAR
 CATEGORIA CHEGADA CLIENTE
 CATOLICISMO CHEGAR CLIMA
 CATÓLICO, adj. CHEIO CLUBE
 CATÓLICO, sub. CHEIRAR COBERTOR
 CATORZE CHEIRO COBRA
 CAUSA CHEQUE COBRAR
 por cause de CHOCAR COBRIR
 CAUSADO CHOCOLATE COCA (coca-cola)
 CAUSAR CHOQUE COCO
 CAVALO CHORAR CÓDIGO POSTAL
 CAVAR CHORO COELHO
 CEBOLA CHOVER COISA
 CEDO CHUCHU coisinha
 CEGO, adj. CHUPAR COITADO
 CEM CHURRASCO Coitadinho
 CENTO CHUTAR COLA
 por cento CHUTE COLAR, v.
 CENTRO CHUVA COLCHA
 CEP CHUVEIRO COLCHÃO
 CERCA DE CIDADE COLEÇÃO
 COLEGA COMUNICAR CONTINUAR
 COLÉGIO COMUNISMO CONTÍNUO, sub.
 COLHEITA COMUNISTA CONTO (S)
 COLHER, sub. CONCERTO CONTRA
 (prep.)
 COLHER, v. CONCLUIR CONTRÁRIO
 COLOCAR CONCLUSÃO CONTRATAR
 COLORIDO CONCORDAR CONTRATO
 COM CONCRETO CONTROLE
 COMEÇAR CONCURSO CONVIR
 COMEÇO CONDIÇÃO Convém
 COMER, v. CONDOMÍNIO CONVENCER
 COMERCIAL CONDUÇÃO CONVENCIDO
 COMERCIAL, sub. CONFESSAR
 CONVENIENTE
 COMERCIANTE CONFORME, conj.
 CONVERSA
 COMÉRCIO CONFORTÁVEL CONVERSAR
 COMÍCIO CONFUNDIR CONVIDADO
 CÔMICO CONFUSÃO CONVIDAR

COMIDA CONFUSO CONVIVER
 COMIGO CONHECER CONVÍVIO
 COMISSÃO CONHECIDO CONVOSCO
 COMO, conj. CONHECIMENTO
 COORDENAÇÃO
 COMO, interr. CONJUNTO, sub. CÓPIA
 COMO, rel. CONOSCO COPIAR
 CÔMODO CONSCIÊNCIA COPO
 COMPANHIA CONSEGUIR COR
 COMPARAR CONSELHO COR-DE-ROSA
 COMPENSAR CONSERTAR CORAÇÃO
 COMPETENTE CONSIDERAÇÃO CORAGEM
 COMPLETAMENTE CONSIDERAR
 CORAJOSO
 COMPLETO CONSIGO CORPO
 COMPLICAÇÃO CONSTITUIÇÃO
 CORREDOR / parte de casa
 COMPLICADO CONSTITUIR CORREIO
 COMPLICAR CONSTRUÇÃO CORRER
 COMPOR CONSTRUIR CORRIDA
 COMPRA CONSULTA CORTAR
 COMPRAR CONSUMIDOR CORTE, sub.m.
 COMPREENDER CONSUMO COSTA
 COMPREENSÃO CONTA COSTAS
 COMPREENSÍVEL CONTACTAR
 COSTUMAR
 COMPREENSIVO CONTACTO COSTUME
 COMPRIDO CONTAR COSTURA
 COMPRIMENTO CONTEMPORÂNEO
 COSTURAR
 COMPRIMIDO, sub. CONTENTE
 COTOVELO
 COMPUTADOR CONTIGO COUVE
 COMUNICAÇÃO CONTINUAÇÃO COZIDO,
 adj.
 COZINHA CUSTO DESAGRADÁVEL
 COZINHAR DESAPARECER
 CRAVO DANÇA DESASTRE
 CREME, sub. DANÇAR DESCALÇO
 CRER DAR DESCANSAR
 CRESCER DATA DESCARGA
 CRESCIMENTO DATILOGRAFIA DESCER
 CRIAÇÃO DATILOGRAFA DESCIDA
 CRIADO DATILOGRAFAR DESCOBRIR
 CRIANÇA (S) DE DESCONFIADO
 CRIAR do que DESCONFIANÇA
 CRIME DE BRUÇOS DESCONFORTÁVEL
 CRIMINOSO DE REPENTE DESCONTAR
 CRISE DEBAIXO DESCREVER
 CRISTÃO, adj. debaixo de DESCRIÇÃO
 CRISTÃO, sub. DEBRUÇAR DESCULPAR
 CRISTIANISMO DECIDIR DESDE
 CRÍTICA DECIMAL desde que
 CRITICAR DÉCIMO DESEJAR
 CRÍTICO, adj. DECISÃO DESEJO
 CRU DECORAR DESEMPREGADO
 CRUZEIRO DEDICAR (SE) DESEMPREGO
 CUECA (S) DEDO (S) DESENHO
 CUIDADO, sub. DEFEITO DESENVOLVER
 CUIDADOSO DEFENDER DESENVOLVIDO
 CUIDAR DEFINIR DESENVOLVIMENTO
 CULPA DEGRAU DESESPERADO
 CULPADO DEITAR DESESPERO
 CULPAR DEIXAR DESGOSTO
 CULTIVAR DELÍCIA DESIGUAL
 CULTURA DELICIOSO DESINFETANTE
 CULTURAL DEMOCRACIA DESINFETAR
 CUMPRIMENTAR DEMORADO DESISTIR
 CUMPRIMENTO DEMORAR DESLIGAR
 CUNHADO DENTE(S) DESLOCAR
 CURADO DENTRO DESOBEDIENTE
 CURAR Dentro de DESONESTIDADE
 CURIOSIDADE DEPENDER DESONESTO
 CURIOSO Depende DESPEDIDA
 CURSINHO DEPOIS DESPEDIR
 CURSO depois de DESPENSA
 CURTO DEPOSITAR DESPESA (S)
 CURVA DEPÓSITO DESPIR
 CURVADO DEPRESSA DESTINO
 CUSTAR DEPUTADO DESVALORIZAÇÃO
 DETERGENTE DISTRAÍDO DURO
 DETERMINADA DISTRAIR DÚVIDA
 DETERMINADO, indef. DISTRIBUIR sem
 dúvida
 DETESTAR DISTRITO DUZENTOS
 DEUS DITADURA DÚZIA
 DEVAGAR DIVERSOS (-as)
 DEVER, v. DIVERTIDO ECONOMIA
 DEZ DIVERTIMENTO (S) ECONÔMICO
 DEZESSEIS DIVERTIR (-SE) ECONOMIZAR
 DEZESSETE DÍVIDA EDIFÍCIO
 DEZEMBRO DIVIDIR EDUCAÇÃO
 DEZENOVE DIVISÃO EDUCADO
 DEZOITO DIVORCIADO EDUCAR
 DIA DIVORCIAR (-SE) EFETIVAMENTE
 Hoje em dia DIVÓRCIO EFICIENTE
 outro dia DIZER ÉGUA
 um dia quer dizer EH
 DIÁLOGO DOBRAR ELA
 DIANTE (de) DOBRO ELE
 DIÁRIO, adj. DOCE, adj. ELETRECISTA
 DIARISTA DOCE, sub. ELEFANTE

DIARRÉIA DOCUMENTO ELEGANTE
 DIFERENÇA DOENÇA ELEGER
 DIFERENTE DOENTE, adj. ELEIÇÃO (ÕES)
 DIFÍCIL DOENTE, sub. ELEITOR
 DIFICULDADE DOER ELEMENTO
 DIGESTÃO DOIS ELÉTRICO, adj.
 DIMINUIR DOLORIDO ELETRICIDADE
 DINHEIRO DOMÉSTICA, s.f.
 ELETRODOMÉSTICO
 DIREÇÃO DOMÉSTICO ELETRÔNICO
 DIREITA DOMINGO ELEVADO
 DIREITO, adj. DONA / forma de tratamento
 ELEVADOR
 DIREITO, sub. DONA DE CASA EMBAIXO
 DIRETAMENTE DONO EMBARCAR
 DIRETOR DOR EMBORA, adv.
 DIRIGIR DORMIR EMBORA, conj.
 DISCAR DOUTOR EMBRULHAR
 DISCIPLINA DOZE EMIGRAÇÃO
 DISCO (S) DROGARIA EMIGRANTE (S)
 DICOTECA DUAS EMIGRAR
 DISCURSO DUCHA EMISSORA
 DISCUSSÃO DUPLO EMOÇÃO
 DISPOSIÇÃO DURAÇÃO EMOCIONAL
 DISTÂNCIA DURANTE EMPREGADO, adj.
 DISTRAÇÃO DURAR EMPREGADO, sub.
 EMPREGAR ÉPOCA ESPORTE
 EMPREGO EQUILÍBRIO ESPORTISTA
 EMPRESA EQUIPE ESPORTIVO
 EMPRESTAR ERRADO ESQUECER (-SE)
 ENCHER ERRAR ESQUECIMENTO
 ENCOMENDA ERRO ESQUERDA
 ENCOMENDAR ERVA ESQUERDO
 ENCONTRAR ESCADA ESQUISITO
 ENCONTRO ESCAPAR ESSA
 ENERGIA ESCLARECER ESSE
 ENFEITAR ESCOLA ESSENCIAL
 ENFERMEIRO (A) ESCOLA PRIMÁRIA
 ESTA
 ENFIM ESCOLAR, adj. ESTABELECEER
 ENFRAQUECER ESCOLHER
 ESTABELECIDO
 ENFRAQUECIDO ESCOVA
 ESTABELECEMENTO
 ENGANAR ESCOVA DE DENTES
 ESTAÇÃO
 ENGARRAFAMENTO ESCOVAR ESTÁDIO
 ENGENHEIRO ESCREVER ESTADO
 ENGOLIR ESCRITOR ESTANTE
 ENGRAÇADO ESCRITÓRIO ESTAR
 ENJOAR ESCULTOR ESTÁTUA (S)

ENORME ESCULTURA ESTE, dem.
 ENORMEMENTE ESCURECER ESTENDER
 ENQUANTO ESCURO ESTENDIDO
 ENSINAR ESCUTAR ESTILO
 ENSINO ESFEROGRÁFICA ESTOCAR
 ENTÃO ESFORÇO ESTÔMAGO
 ENTENDER ESFREGAR ESTOQUE
 ENTERRADO ESFRIAR ESTRADA
 ENTERRAR ESMALTE ESTRAGADO
 ENTERRO ESPAÇO ESTRAGAR
 ENTORNAR ESPAÇOSO ESTRANGEIRO,
 adj.
 ENTRADA ESPANTOSO ESTRANGEIRO,
 sub.
 ENTRAR ESPECIAL ESTREITO, adj.
 ENTRE, prep. ESPECIALIDADE ESTRELA
 ENTREGAR ESPECIALMENTE ESTRUTURA
 ENTRETANTO ESPÉCIE ESTUDANTE (S)
 ENTRETER ESPELHO ESTUDAR
 ENTREVISTA ESPERA ESTUDIOSO
 ENTUPIENTO à espera ESTUDO
 ENTUPIR ESPERAR ESTÚPIDO
 ENVELOPE ESPERTO ETC.
 ENVIAR ESPETÁCULO EU
 ENXADA ESPÍRITO EUCALIPTO
 ENXUGAR ESPIRITUAL EVIDENTE
 EVIDENTEMENTE FEIRA
 EVITAR FÁBRICA FELICIDADE
 EVOLUÇÃO FABRICAÇÃO FELIZ
 EVOLUÍDO FABRICANTE FELIZMENTE
 EXATAMENTE FABRICAR FEMININO
 EXAGERAR FAÇA FERIADO
 EXAGERO FÁCIL FÉRIAS
 EXAME FACILIDADE FERIDA
 EXAMINAR FACILITAR FERIDO, adj.
 EXATAMENTE FACILMENTE FERIR
 EXATO FATO FERROZ
 EXCELENTE de fato FERRO
 EXCEPCIONAL FACULDADE /instituição
 FÉRTIL
 EXCEPCIONALMENTE universitária/
 FERVER
 EXCESSIVAMENTE FALANTE FESTA
 EXCESSIVO FALAR, v. FEVEREIRO
 EXCETO FALSO FIBRA (S)
 EXEMPLO FALTA FICAR
 EXERCER FALTAR FIEL, adj.
 EXERCÍCIO FAMÍLIA FÍGADO
 EXIGENTE FAMILIAR, adj. FIGO
 EXIGIR FAMOSO FILÉ
 EXISTIR FANTÁSTICO FILHO

EXPERIÊNCIA FARINHA FILMAR
 EXPERIMENTAR FARMÁCIA FILME
 EXPLICAÇÃO FAROFA FIM
 EXPLICAR FARTO ao fim de
 EXPLORAÇÃO FATO FIM (NS) –DE-
 SEMANA
 EXPLORAR FAVELA FINALMENTE
 EXPORTAÇÃO FAVELADO FINO, adj.
 EXPORTAR FAVOR FIO
 EXPOSIÇÃO FAXINEIRA FIRMA
 EXPRESSÃO FAZENDA FÍSICO, adj.
 EXPRESSAR FAZENDEIRO FITA
 EXPRESSIVO FAZER FIXAR
 EXPULSAR FAZER A BARBA FLOR
 EXPULSO FAZER AS MALAS FLORESTA
 EXTERNAMENTE FAZER FALTA FOGÃO
 EXTERNO FÉ FOGO
 EXTRAORDINARIAMENTE FEBRE FOLHA
 (S)
 EXTRAORDINÁRIO FECHADO FOME
 EXTRAVAGÂNCIA FECHADURA FONTE
 EXTRAVAGANTE FECHAR FORA, adv.
 EXTREMAMENTE FEIJÃO de fora
 EXTREMO FEIO fora de
 FORÇA FUNDO, sub. GRAU
 FORMA (Ó) no fundo GRAVAR
 de forma que FUTEBOL GRAVATA
 FORMAÇÃO FUTURO, sub. GRAVE
 FORMAR GRELHADO, adj.
 FORMATO GADO GRELHAR
 FORMIDÁVEL GALINHA GREVE
 FORMIGA GALO GRIPADO
 FORNECER GANHAR GRIPE
 FORNO GARAGEM GRITAR
 FORTE, adj. GARFO GROSSO
 FÓSFORO GARRAFA GROSSURA
 FOTO GÁS GRUPO FOTOCÓPIA
 GASOLINA GUARANÁ FOTOGRAFAR
 GASTAR GUARDA, sub.m. FOTOGRAFIA
 GASTO, adj. GUARDANAPO FRACO
 GASTO, sub. GUARDAR
 FRALDA GATO GUERRA FRANCO GEADA
 GUIA FRAQUEZA GELADEIRA GUIAR
 FREIRA GELADO, adj. GUICHÊ
 FRENTE GELÉIA FREQUÊNTAR GELO
 HÁBITO FRESCO, adj. GÊNERO
 HABITUADO
 FRIGIDEIRA GENRO HABITUAR (-SE)
 FRIGORÍFICO GENTE HAMBÚRGER
 FRIO, adj.a a gente HAVER
 FRIO, sub. GERAL, adj. HIGIENE
 FRITAR em geral HIGIÊNICO
 FRITO, adj. GERALMENTE HISTÓRIA
 FRITURA GINÁSIO HISTÓRICO
 FRONTEIRA GINÁSTICA HOJE
 FRUTA GOIABA hoje em dia
 FRUTO (S) GOL HOMEM
 FUGA GORDO HONESTAMENTE
 FUGIR GORJETA HONESTO
 FULANO GOSTAR (DE) HORA (S)
 FUMAÇA GOSTO HORÁRIO
 FUMANTE GOSTOSO HORRÍVEL
 FUMAR GOVERNAR HORRIVELMENTE
 FUNÇÃO GOVERNO HORTA
 FUNCIONAR GOZAR HOSPITAL
 FUNCIONÁRIO (S) GRAÇA HOTEL
 FUNDAMENTAL GRAÇAS A HUMANO
 FUNDO, adj. GRANDE
 IDADE INFELIZ JOGADOR
 IDEAL, adj. INFELIZMENTE JOGAR
 IDEAL, sub. INFIEL JOGO
 IDÉIA INFLAÇÃO JORNAL
 IGREJA INFLACIONAR JORNALISTA
 IGUAL INFLUÊNCIA JOVEM (NS), sub.
 IGUALDADE INFORMAÇÃO JUDEU
 IGUALMENTE INFORMADO JUIZ
 ILHA INFORMAR JULGAR
 ILUMINAÇÃO INJEÇÃO JULHO
 ILUMINADO INJUSTIÇA JUNHO
 IMAGINAÇÃO INQUILINO JUNTAR
 IMAGINAR INSTITUIÇÃO JUNTO, adv.
 IMEDIATAMENTE INSTITUTO JURO (S)
 IMENSAMENTE INSTRUÇÃO JUSTIÇA
 IMENSO, indef. INSTRUIR JUSTIFICAR
 IMIGRAÇÃO INSTRUTIVO JUVENTUDE
 IMIGRANTE INTEIRAMENTE
 IMPOR INTEIRO LÁ
 IMPORTAÇÃO INTELECTUAL LÃ
 IMPORTÂNCIA INTELIGENTE LÁBIO (S)
 IMPORTANTE INTERESSANTE
 LABORATÓRIO
 IMPORTAR (-SE) INTERESSAR LADO
 IMPOSSIBILIDADE INTERESSE por um
 lado...
 IMPOSSÍVEL INTERIOR por outro lado
 IMPOSTO (S) INTESTINO (S) LAGO
 IMPRENSA INVENÇÃO LAMA
 IMPRESSÃO INVENTAR LÂMPADA
 IMPRESSIONADO INVENTO LANCHAR
 IMPRESSIONANTE INVERNO LANCHE
 IMPRESSIONAR INVESTIR LANCHONETE
 INCÊNDIO IR LÁPIS

INCLUSÃO IRMÃO LARANJA
 INCLUSIVE ISSO LARANJEIRA
 INCÔMODO, adj. ISTO LARGAR
 INCOMPETENTE LARGO, adj.
 INDICAR JÁ LARGO, sub.
 INDÍGENA JANEIRO LARGURA
 ÍNDIO JANELA LATIR
 INDIVIDUAL JANTAR, sub. LAVA-LOUÇA
 INDIVIDUALMENTE JANTAR, v. LAVODORA
 INDIVÍDUO JARDIM LAVAR
 INDÚSTRIA JEANS LAVOURA
 INDUSTRIAL JEITO LAVRADOR
 INFANTIL JOELHO LAVRAR
 LEÃO LONGE MANGUEIRA
 LEGUME (S) Longe de MANHÃ
 LEI LONGO MANIA
 LEITE LOUÇA MANIFESTAÇÃO
 LEITURA LOURO, adj. MANIFESTAR
 LEMBRANÇA LUA MANSO
 LEMBRAR (-SE) LUCRO MANTEIGA
 LENÇO LUGAR MANTER
 LENÇOL LUMINOSO MANUAL
 LENTO LUTA MÃO
 LER LUTAR MÃO-DE-OBRA
 LETRA LUXO MAPA
 LEVANTAR LUZ MÁQUINA
 LEVAR MAR
 LEVE MAÇÃ MARAVILHOSO
 LHE MACACO MARCAR
 LIBERDADE MACARRÃO MARCENEIRO
 LIBERTAR MACARRONADA MARÇO
 LIÇÃO MADEIRA MARGARINA
 LICENÇA MADRINHA MARIDO
 LIGAÇÃO MADURO MARTELO
 LIGADO MÃE MAS
 LIGAR MAGRO MASCULINO
 LIMÃO MAIO MASSA
 LIMITAR MAIOR MATÉRIA
 LIMPAR MAIORIA MATA
 LIMPEZA MAIS, adv. MATAR
 LIMPO mais ou menos MATERIAL, sub.
 LINDO MAIS, conj. MATO
 LÍNGUA MAIS, indef. MAU, adj.
 LINGUAGEM MAL, adv. MÁXIMO
 LINHA MAL, sub. ME
 LISTA MALA MECÂNICO, sub.
 LITERATURA MALCRIADO MÉDIA
 LITRO (S) MALDADE MEDICINA
 LIVRAR MALDOSO MÉDICO, sub.
 LIVRARIA MAMADEIRA MEDIDA
 LIVRE, adj. MAMÃE na medida em que

LIVRO (S) MANDAR MÉDIO
 LIXO MANDIOCA MEDÍOCRE
 LOCAL, sub.m. MANEIRA MEDO
 LOCALIDADE de maneira nenhuma MEIA
 (S)
 LOCUTOR de maneira que MEIA-NOITE
 LOGO, adv. de uma maneira geral MEIGO
 LOJA MANGA MEIO, adj.
 MEIO, num. MISSA MULHER
 MEIO, sub. MISTO MULTA
 no meio de MISTURAR MULTAR
 MEIO-DIA MOBÍLIA MULTIDÃO
 MEL MOCHILA MULTIPLICAR
 MELHOR, adj. MOÇO (A) MUNDO
 MELHOR, adv. MODA todo mundo
 MELHORAR MODERNO MUNICIPAL
 MEMÓRIA MODIFICAR MURCHAR
 MENINO (A) MODO MURCHO
 MENOR, adj. de modo que MUSEU
 MENOS, adv. MOEDA MÚSICA
 MENOS, indef. MOLHADO MUSICAL
 MENSAL MOLHAR MÚSICO
 MENSALISTA MOMENTO
 MENTIRA MONTANHA NAÇÃO
 MENTIROSO MONTAR NACIONAL
 MERCADO MONTE NACIONALIDADE
 MERCADORIA MONUMENTO NADA, adv.
 MERCEARIA MORAR NADA, indef.
 MÊS (ES) MORDER NADAR
 MESA MORDIDA NAMORADO
 MESMA MORENO NAMORAR
 na mesma MORNO NAMORO
 MESMO, dem. MORRER NÃO
 MESMO, adv. MORRO não é
 mesmo assim MORTE não é verdade
 mesmo que MORTO, adj. não só
 METADE MOSCA NARIZ
 METER MOSQUITO NASCER
 METRÔ MOSTRAR NASCIMENTO
 METRO (S) /medida/ MOTIVO NATAÇÃO
 MEU MOTO NATAL, sub.
 MEXER MOTOCICLETA NATURAL
 MIAR MOTOR, sub. NATURALIDADE /local
 de
 MIL MOTORISTA Nascimento/
 MILHÃO MOTORIZADO NATURALMENTE
 MILHO MÓVEL, sub. NAVIO
 MILITAR, adj. MOVIMENTADO NEBLINA
 MIM MOVIMENTO NECESSÁRIO
 MINHA MUDAR NECESSIDADE
 MÍNIMO MUITA NEGOCIAR

MINISTÉRIO muitas vezes NEGÓCIO
 MINISTRO MUITO, adv. NEGRO
 MINUTO (S) MUITO, indef. NEM, adv.
 NEM, conj. O, dem. ORA, conj.
 NENHUM o que ORAÇÃO
 NENHUMA O, pron. pes. ORÇAMENTO
 NETO OBEDECER ORDEM
 NEVAR OBEDIENTE ORDENADO, sub.
 NEVE OBJETO ORELHA (S)
 NEVOEIRO OBRA ORGANIZAÇÃO
 NINGUÉM OBRIGADO /forma de
 ORGANIZAR
 NÍVEL agradecimento/ ORIENTAR
 NÍVEL DE VIDA OBRIGAR ORIGEM
 NO ENTANTO OBSERVAÇÃO ORIGINAL,
 adj.
 NOITE OBSERVAR OSSO (S)
 à noite OCASIÃO ÓTIMO
 de noite ÓCULOS OU
 NOIVO ÓDIO OURO
 NOME OFERECER OUTONO
 NONO OFERTA OUTRA
 NORA OFICIAL outra vez
 NORMAL OFICINA outras vezes
 NORMALMENTE OH OUTRO
 NORTE OI outro dia
 NOS OITAVO OUTUBRO
 NÓS OITENTA OUVIDO (S)
 NOSSA OITO OUVIR
 NOSSO OITOCENTOS OVELHA
 NOTA OLÁ OVO (S)
 NOTAR ÓLEO
 NOTÍCIA OLEOSO PÁ, sub.
 NOTICIÁRIO OLHADA PACIÊNCIA
 NOVAMENTE OLHAR, sub. PACIENTE, adj.
 NOVE OLHAR, v. PACIENTE, sub.
 NOVECENTOS Olha PACOTE
 NOVELA Olhe PADARIA
 NOVEMBRO OLHO (S) PADRE
 NOVENTA ONDE, interr. PADRINHO
 NOVIDADE ONDE, rel. PAGAMENTO
 NOVO ÔNIBUS PAGAR
 NOZ ONTEM PAÍS
 NUBLADO ONZE PAISAGEM
 NÚMERO OPERAÇÃO PAIXÃO
 NUNCA OPERADO PALAVRA
 nunca mais OPERAR PALMEIRA
 NUVE (ENS) OPERÁRIO PALMITO
 OPINIÃO PANELA
 O, art. OPORTUNIDADE PANO
 PÃO PASTAR PERFUME

PAPA, sub.m. PASTEL PERGUNTA
 PAPAI PASTO PERGUNTAR
 PAPEL PASTOR PERIGOSO
 PAPEL HIGIÊNICO PÁTIO PERÍODO
 PAPELARIA PATO PERMITIR
 PAR PATRÃO PERNA (S)
 PARA PAU (S) PERSEGUIÇÃO
 Para baixo PAZ PERSEGUIR
 Para cima PÉ PERTENCER
 Para fora a pé PERTO
 Para que PEÇA perto de
 Para trás PEDAÇO PERU
 PARADA (de ônibus) PEDAL PESADELO
 PARADO PEDIATRA PESADO
 PARAR PEDIDO PESAR, v.
 PARECER, v. PEDIR PESCA
 parece PEDRA PESCADA
 PARECIDO PEDREIRO PESCADOR (ES)
 PAREDE PEGAR PESCAR
 PARENTE PEITO PESCOÇO
 PARQUE PEIXARIA PESO
 PARTE PEIXE PESSIMISTA
 a maior parte PELE PÉSSIMO
 a maior parte de PÊLO PESSOA (S)
 PARTICIPAR PELO MENOS PESSOAL, adj.
 PARTICULAR PENA PESSOAL, sub.
 PARTIDA PENSÃO PESSOALMENTE
 PARTIDO, sub. PENSAR PETRÓLEO
 PARTIR PENTE PIA
 a partir de PENTEADO PIADA
 PÁScoa PENTEAR (-SE) PIAR
 PASSADO, adj. PEQUENO, sub. PIJAMA
 PASSAGEIRO PEQUENO, adj. PIMENTA
 PASSAGEM pequenino PINCEL
 PASSAPORTE PERANTE PINGUE-PONGUE
 PASSAR PERCEBER PINHEIRO
 PASSARINHO percebe PINTAR
 PÁSSARO PERDA PINTOR
 PASSEAR PERDER PINTURA
 PASSEATA PERDIDO PIOR
 PASSEIO PERFEITAMENTE PIOR, adj.
 PASSO PERFEITO PIOR, adv.
 ao passo que PERFUMADO PIORAR
 PASTA DE DENTES PERFUMARIA
 PIQUENIQUE
 PISAR POR EXEMPLO PREENCHER
 PISCINA POR ISSO PREFEITO
 PISO PORCARIA PREFEITURA
 PIZZA PORCO, adj. PREFERIR
 PLANEJAR PORCO, sub. PREGAR
 PLANO, adj. PORQUÊ PREGO

PLANO, sub. PORQUE, conj. PREGUIÇOSO
 PLANTA PORQUE, interr. PREJUDICAR
 PLANTAÇÃO PORTA PREJUDICIAL
 PLANTAR PORTANTO PREJUÍZO
 PLÁSTICO PORTARIA PRÊMIO
 PLATÉIA PORTEIRO PRENDER
 PÓ PORTO PREOCUPADO
 POBRE, adj. PORTUGUÊS, adj.
 PREOCUPAR (-SE)
 POBRE, sub. PORTUGUÊS, sub.
 PREOCUPAÇÃO
 POBREZA POSIÇÃO PREPARAÇÃO
 PODA POSSIBILIDADE(S) PREPARADO, adj.
 PODAR POSSÍVEL PREPARAR
 PODER, v. POSTAL, sub. PRESENÇA
 PODER, sub. POSTE PRESENTE, adj.
 POEIRA POSTO PRESENTE, sub.
 POESIA POUCA PRESIDENTE
 POETA POUCO, adv. PRESO
 POIS, adv. POUCO, indef. PRESSA
 POIS, conj. um pouco PRESSÃO
 POLÍCIA, sub.f. POUPANÇA PRESTAÇÃO
 POLÍCIA, sub.m. POUPAR PRESTAR
 POLICIAL, adj. POVO PRESTÍGIO
 POLICIAL, sub. PRAÇA PRESUNTO
 POLÍTICA PRAIA PRETENDER
 POLÍTICO, adj. PRATA PRETEXTO
 POLUIÇÃO PRATELEIRA PRETO
 POLUÍDO PRÁTICA PREVER
 POLUIR PRATICAMENTE PREVIDÊNCIA
 SOCIAL
 POMAR PRATICAR PREVISÃO
 POMBO PRÁTICO PRIMAVERA
 PONTA PRATO PRIMEIRO, adv.
 PONTAPÉ PRAZER PRIMEIRO, num.
 PONTE PRAZO PRIMO
 PONTO PRECIOSO PRINCIPAL
 POPULAÇÃO PRECISAMENTE
 PRINCIPALMENTE
 POPULAR PRECISAR PRINCÍPIO
 POR PRECISO em princípio
 PÔR PREÇO PROBABILIDADE
 POR CONSEGUINTE PRÉDIO PROBLEMA
 PROBLEMÁTICO PROVÍNCIA QUEIMAR
 PROCESSO PRÓXIMO QUEIXA
 PROCURA PSICOLOGIA QUEIXAR
 PROCURAR PUBLICAR QUEM, interr.
 PRODUÇÃO PUBLICIDADE QUEM, rel.
 PRODUTIVO PÚBLICO, adj. QUENTE
 PRODUTO (S) PÚBLICO, sub. QUER
 PRODUTOR PULMÃO (ÕES) QUERER

PRODUZIR PULÔVER quer dizer
 PROFESSOR PURO QUERIDO
 PROFISSÃO PUXAR QUESTÃO
 PROFISSIONAL QUILO
 PROFUNDAMENTE QUADRADO
 QUILOMETRO (S)
 PROFUNDO QUADRO QUINHENTOS
 PROGRAMA QUAL, interr. QUINTA-FEIRA
 PROGRAMAÇÃO QUAL, rel. QUINTO
 PROGRAMAR QUALIDADE QUINZE
 PROGREDIR QUALQUER
 PROGRESSO QUANDO, conj. RÃ
 PROIBIÇÃO QUANDO, interr. RABO
 PROIBIDO QUANTA, interr. RACIOCÍNIO
 PROIBIR QUANTIDADE RÁDIO, sub.
 PROMESSA QUANTO, adv. RAIO
 PROMETER quanto a RAIVA
 PROMOÇÃO QUANTO, interr. RAIZ
 PRONTO, adj. QUANTO, rel. RAMO
 PRONTO, interj. QUANRENTA RAPAZ
 PROPAGANDA QUARTA-FEIRA
 RAPIDAMENTE
 PROPÓSITO QUARTO, num. RÁPIDO, adj.
 PROPOSTA QUARTO, sub. RAPOSA
 PRÓPRIA QUASE RAQUETE
 PROPRIAMENTE QUARTO RARAMENTE
 PROPRIEDADE QUATROCENTOS RARO
 PROPRIETÁRIO QUE, conj. RASGAR
 PRÓPRIO, adj. QUE, excl. RASO
 PRÓPRIO, dem. QUE, interr. RATO
 PROTEÇÃO QUÊ, interr. RAZÃO
 PROTEGER QUE, prep. RAZOÁVEL
 PROTESTANTE, adj. [ter que] REAÇÃO
 PROTESTANTE, sub. QUE, rel. REAGIR
 PROTESTAR QUEBRAR REAL, adj.
 PROVA QUEDA REALIDADE
 PROVAR QUEIJO REALISTA
 PROVÁVEL QUEIMADO REALIZAR
 PROVAVELMENTE QUEIMADURA
 REALMENTE
 REBANHO REMETENTE, sub. RIQUEZA
 RECADO RENDA RIR (-SE)
 RECEBER RENDIMENTO RISADA
 RECEITA REPARAR RODA
 RECEITAR REPARTIÇÃO PÚBLICA RODAR
 RECLAMAÇÃO REPARTIR RODOVIA
 RECLAMAR REPETIR RODOVIÁRIA
 RECOLHER REPORTAGEM ROSA
 RECONHECER REPÓRTER ROUBAR
 RECORDAÇÃO REPRESENTANTE ROUPA
 RECORDAR (-SE) REPRESENTAR ROXO

RECREIO REPRESSÃO RUA
 RECUSAR REPRODUÇÃO RUÍDO
 REDE REPROVAR RURAL, adj.
 REDONDO REPÚBLICA
 REFEIÇÃO RESFRIADO, adj. SÁBADO
 REFERIR RESFRIADO, sub. SABÃO
 REFLETIR RESFRIAR (-SE) SABER
 REFLEXO RESIDÊNCIA SABONETE
 REFORÇO RESOLVER SACO
 REFORMA RESPEITAR SACOLA
 REFORMA AGRÁRIA RESPEITO SADIO
 REFRESCO RESPIRAÇÃO SAGRADO
 REFRIGERANTE RESPIRAR SAIA
 REGAR RESPONDER SAÍDA
 REGIÃO RESPONSABILIDADE SAIR
 REGISTRAR RESPONSÁVEL SAL
 REGISTRO RESPOSTA SALA DE AULA
 REGRA RESTAURANTE SALA DE ESTAR
 REGRESSAR RESTO SALA DE JANTAR
 REGULAR, adj. de resto SALADA
 REGULAR, v. RESULTADO SALÁRIO
 REGULARMENTE RESULTAR SALGADO,
 adj.
 REITOR RETA SALSA
 REIVINDICAÇÃO RETO, adj. SALTAR
 REJEITAR RETRATO SALTO
 RELAÇÃO REUNIÃO SALVO, prep.
 em relação a REUNIR SAMBA
 RELÂMPAGO REVISTA SANDÁLIA
 RELATIVAMENTE REVOLTA SANDUÍCHE
 RELIGIÃO REVOLUÇÃO SANGUE
 RELIGIOSO, adj. REZAR SANTO, adj.
 RELÓGIO RICO, adj. SANTO, sub.
 REMAR RÍDICULO SÃO
 REMÉDIO RIO SAPATARIA
 SAPATEIRO SENADOR SISTEMA
 SAPATO (S) SENHOR SÍTIO
 SAPO SENSÍVEL SITUAÇÃO
 SARDINHA SENTAR (-SE) SÓ
 SATISFEITO SENTIDO, sub. SOB
 SAUDADE SENTIMENTAL SOBRE
 SAUDÁVEL SENTIMENTO SOBREMESA
 SAÚDE SENTIR SOBRETUDO, adv.
 SE, apass. SEPARADO SOBRINHO
 SE, conj. SEPARAR SOCIAL
 SE, indef. SEQUER SOCIALISMO
 SE, interr. SER SOCIALISTA
 SE, pron.pes. a não ser SOCIALMENTE
 SECA SÉRIE SOCIEDADE
 SECAR uma série de SÓCIO
 SEÇÃO SÉRIO SOCORRER

SECO SERRA SOCORRO
 SECRETARIA SERVIÇO SOFÁ
 SECRETÁRIA SERVIR SOFRER
 SECRETÁRIO (A) SESSENTA
 SOFRIMENTO
 SECRETO SETE SOGRO
 SÉCULO SETECENTOS SOL
 SECUNDÁRIO SETEMBRO SOLIDÃO
 SEDE (ê) SETENTA SOLIDARIEDADE
 SEGUIDO SÉTIMO SÓLIDO
 SEGUINTE SETOR SOLTEIRO
 SEGUIR SEU SOLUÇÃO
 SEGUNDA-FEIRA SEXO SOM
 SEGUNDO, sub. SEXTA-FEIRA SOMAR
 SEGUNDO, conj. SEXTO SOMBRA
 SEGUNDO, num. SEXUAL SOMENTE
 SEGURANÇA SHOPPING (CENTER)
 SONHAR
 SEGURO, adj. SHORT SONHO
 SEGURO, sub. SHOW SONO
 SEISCENTOS SI SOPA
 SEIS SIMPATIA SORTE
 SELO SIMPÁTICO SORVETE
 SELVAGEM, adj. SIMPATIZAR
 SORVETERIA
 SEM SIMPLES SOSSEGADO
 SEMANA SIMPLEMENTE SOSSEGO
 SEMANAL SINAL SOUTIEN
 SEMEAR SINCERAMENTE SOZINHO
 SEMENTE SINCERIDADE SUA
 SEMPRE SINCERO SUAR
 SENADO SINDICATO SUAVE
 SUBIR TÉCNICO, adj. TOCAR
 SUBSÍDIO TÉCNICO, sub. TODA
 SUBSTÂNCIA TEIMAR TODO
 SUBTRAIR TEIMOSO TOMADA, sub.f.
 SUCESSO TELEFONAR TOMAR
 SUCO TELEFONE TOMAR BANHO
 SUFICIENTE TELEFONEMA TOMATE
 SUGERIR TELEFONISTA TOMBO
 SUGESTÃO TELEGRAMA TORCER
 SUJAR TELEVISÃO TORNAR
 SUJEITO TELHA TORNEIRA
 SUJO TELHADO TORRADA
 SUL TEMPERATURA TORTO
 SUOR TEMPESTADE TOSSE
 SUPERFICIAL TEMPO TOSSIR
 SUPERFÍCIE TEMPORAL, sub. TOSTÃO
 (ÕES)
 SUPERIOR TENDÊNCIA TOTAL, adj.
 SUPERMERCADO TÊNIS TOTAL, sub.

SUPOR TENSÃO TOTALMENTE
 SUPOSITÓRIO TENTAR TOURO
 SURGIR TEORIA TRABALHADOR, adj.
 SUSPEITA TEÓRICO TRABALHADOR, sub.
 SUSPEITAR TER TRABALHO
 TERÇA-FEIRA TRABALHOSO
 TAL, adj. TERCEIRO TRATOR
 TAL, dem. TERMINAR TRÁFEGO
 TAL, indef. TERMO (ê) TRAIÇÃO
 TALHER (ES) TERMÔMETRO TRAIR
 TALVEZ TERRA TRANCAR
 TAMBÉM TERRENO, sub. TRANQUÍLO
 TAMPAR TERRÍVEL TRÂNSITO
 TANTA TESOURA TRANSMITIR
 TANTO, indef. TESTA TRANSPARENTE
 TANTO, adv. TETO TRANSPORTE
 TÃO TEU TRÁS, prep. TAPA TI
 TRATAMENTO PAPAR TIO TRATAR
 TARDE, adv. TIGRE TRAVAR TARDE, sub.
 TIME TRAVESSEIRO TAXA TINTA TRAZER
 TÁXI TÍPICO TRECHO TAXISTA TIPO
 TREINADOR TEATRO TIRAR TREINAR
 TECIDO TIRO TREINO TÉCNICA TOALHA
 TREM TREMER VAGA por vezes
 TRÊS VAIA uma vez TREZE VAIAR VIAGEM
 TREZENTOS VALE VIAJAR TRIÂNGULO
 VALER VIDA TRIGO VALOR VÍDEO
 TRINTA VALORIZAR VIDRAÇA
 TRISTE VANTAGEM VIDRO
 TRISTEZA VARIADO VILA
 TROCAR VARIAR VINAGRE
 TROCO VÁRIAS VINHO
 TROPA, sub.f. VARIEDADE VINTE
 TROVÃO VÁRIOS, indef. VIR
 TROVEJAR VARRER VIRAR
 TROVOADA VASSOURA VISÃO
 TU VAZIO VISITA TUA VELA VISITAR
 TUDO VELHICE VISTA, sub.
 TURISMO VELHO, adj. VISTO, prep.
 TURISTA (S) VELHO (a), sub. VISTOSO
 TURMA VELOCIDADE VIÚVO
 VENCER VIVER ULTIMAMENTE VENDA
 VIZINHO ÚLTIMO VENDEDOR VOAR
 ULTRAPASSAR VENDER VOCÊ UM, art.
 VENENO VOLTA UM, num. VENTAR à volta
 de UMA, art. VENTO VOLTAR UMA, indef.
 VER VOMITAR UMIDADE VERÃO
 VONTADE ÚMIDO VERDADE à vontade
 ÚNICO na verdade VÔO UNIDADE Não é
 verdade VOS UNIDO VERDADEIRO VOSSA
 UNIVERSIDADE VERDE VOSSO
 UNIVERSITÁRIO VEREADOR VOTAÇÃO
 URGENTE VERIFICAR VOTAR USAR
 VERMELHO VOTO ÚTIL VESTIDO VULGAR
 UTILIDADE VESTIR UTILIZAR VEZ
 XADREZ UVA (S) às vezes XAROPE **de vez
 em quando** XÍCARA VACA em vez de XIXI
 VACINA outras vezes ZANGAR (-SE)
 ZERO ZÍPER

Fonte: SOUZA, Vanzorico Carlos de. (Dissertação) O Vocabulário Básico do
 Português no Processo de Aquisição da Língua Materna. São José do Rio Preto :
 [s.n.], 2005 145 f. Orientador: Claudia Maria Xatará Dissertação (mestrado) –
 Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

ANEXO A - Tabelas com marcações do léxico dos textos por alunos

TABELA 11 — LÉXICO EM “CHAPEUZINHO VERMELHO”, DE PERRAULT MARCADO COMO ESTRANHO POR ALUNOS

Palavra	A. Clara,12	Alef,12	André, 13	C. Eduardo, 11	Daniel,11	Enrhony,13	Felipe,11	Geovana g., 11	Geovana s., 11	Gustavo.12	Izabella, 11	J.V., 13	J.V.Paula,11	Kamilla, 11	kamilly, 11	Kayky,11	Luciana,11	M. E., 12	Natália,12	P. Henrique,11	P. Miguel,11	pedro h.,12	Renan,11	Samuel,11	Stefany, 11	Thainá, 15	Wallace, 16	Yana, 13	total alunos	total entrada	total contaato	total estranhas	PERCENTUAL ALUNOS
lingueta	-				o	o		-	-	O	o	o	o			o	o			o	-	-	-	-	o	o	o	-	28	8	12	20	71,43 %
ferrolho	-					o			-	o	o	o	o			o	o			o		-	-	-	-	o	o	-	28	7	10	17	60,71 %
Aldeã							o	o	o		o	o			-		o			o					o	o	o	-	28	2	10	12	42,86 %
equiparáveis					-	o	o			o	o	o					o								-	o	-	28	3	7	10	35,71 %	
arca	-										o	o					o									o	o	-	28	4	5	9	32,14 %
prestimosos					-						o						o								O			-	28	3	4	7	25,00 %
entretendo-se			o								o	o					o									o			28	1	4	5	17,86 %
moral								o	-		o						o												28	1	3	4	14,29 %
assentava											o						o								o				28	0	3	3	10,71 %
assara											o						o								o				28	0	3	3	10,71 %
aldeia								-			o						o												28	1	2	3	10,71 %
lenhadores											o						o									o			28	0	3	3	10,71 %

TABELA 11 – LÉXICO EM “CHAPEUZINHO VERMELHO”, DE PERRAULT MARCADO COMO ESTRANHO POR ALUNOS

Palavra	A. Clara,12	Alef,12	André, 13	C. Eduardo, 11	Daniel,11	Enrhony,13	Felipe,11	Geovana g., 11	Geovana s., 11	Gustavo.12	Izabella, 11	J.V., 13	J.V.Paula,11	Kamilla, 11	kamilly, 11	Kayky,11	Luciana,11	M. E., 12	Natália,12	P. Henrique,11	P. Miguel,11	pedro h.,12	Renan,11	Samuel,11	Stefany, 11	Thainá, 15	Wallace, 16	Yana, 13	total alunos	total entrada	total contaato	total estranhas	PERCENTUAL ALUNOS
afora											o					o													28	1	2	3	10,71 %
pôs-se													o		o														28	1	2	3	10,71 %
compadre												o														o			28	0	2	2	7,14 %
moinho				o										o															28	0	2	2	7,14 %
Serenos																							o						28	1	1	2	7,14 %
adoentada																									o				28	0	1	1	3,57 %
sobretudo																													28	0	1	1	3,57 %
becos																									o				28	0	1	1	3,57 %
imediatamente								o																					28	0	1	1	3,57 %
senhoritas																													28	1	0	1	3,57 %
enfiar							o																						28	0	1	1	3,57 %
ponha																													28	1	0	1	3,57 %

TABELA 12 — LÉXICO EM “CHAPEUZINHO VERMELHO”, DE GRIMM MARCADO COMO ESTRANHO POR ALUNOS

Palavra	SOMATIVA PERCENTUAL																																
	total	total inferidas	total desconhecidas	TOTAL ALUNOS	Yana, 13	Wallace, 16	Thainá, 15	Samuel,11	Renan,11	pedro h.,12	P. Miguel,11	P. Henrique,11	Natália,12	Nalber,	maria eduarda, 12	Luciana,11	kamilly, 11	Kamilla, 12	Júlia,11	Izabella, 11	Gustavo.12	giovana g.	geovana souza,12	gabriel	Felipe,11	errandes	Enrthony,13	Daniel,11	carlos eduardo,12	André, 13	A. Clara,12		
ferrolho	10	7	3	27	0		0		-							0	0	0	-	0			0			0							37,04 %
revigorá-la	10	6	4	27	-			0			0							0	0	0			-			0		-					37,04 %
aveleiras	9	5	4	27	-			0	-	-						0	0	0		0					0			-					33,33 %
embrenhando	9	6	3	27					-	0	-					0	0	0	-	0			0										33,33 %
matreiro	8	6	2	27	-		0		-		0					0	0			0					0		0						29,63 %
velhaco	8	5	3	27	-				-		0					0	0			0					0		0						29,63 %
escancarou	7	2	5	27		0			-							0	0	0	-	0								0					25,93 %
acolá	6	2	4	27					-							0		-		0								-					22,22 %
descampado	6	4	2	27					-							0	0		-	0					0		0						22,22 %
bisbilhotando	5	5	0	27		0			0							0	0			0					0								18,52 %
petisco	5	4	1	27		0								0						0					0								18,52 %
assentavalle	4	3	1	27					-		0																		0				14,81 %

TABELA 13 — LÉXICO EM “FITA VERDE NO CABELO” MARCADO COMO ESTRANHO POR ALUNOS

palavra	A. Clara,12	Alef,12	André, 13	Daniel,11	Enthony,13	ernandes	Felipe,11	gabriel	Geovana g., 11	geovana souza,12	Gustavo.12	Izabella, 11	J.V., 13	J.V.Paula,11	Júlia,11	Kaiky,11	Kamilla, 12	kamilly, 11	Luciana,11	miguel,11	Nalber,	Natália,12	P. Henrique,11	P. Miguel,11	pedro h.,12	Renan,11	Samuel,11	Wallace, 16	Yana, 13	TOTAL ALUNOS	total desconhecidas	total Inferidas	TOTAL EDTRANHAS	PERCENTAL
demasiado				o			-		-		o	o	o	-	-	o				-	-	-	-	-	-	-	-	-	29	12	5	17	58,62 %	
defluxo		o	o					-				o		-	o		o	o		-	-	-	-	-	-	-	o	-	29	9	7	16	55,17 %	
rebuçada				o				-	-			o	o			o	o			-	-	-	-	-	-	-	o	-	29	8	6	14	48,28 %	
sobedajamente		o						-	-		-	o			-					-	-	-	o		-	-	o		29	8	4	12	41,38 %	
acolá											-	o	o	o		o	o			-	-	-	-	-	-	-	-	-	29	6	4	10	34,48 %	
agagado	-	-	-	e	-	-	-	-	-	-	e	e	-	-	e	-	e	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	29	6	4	10	34,48 %	
arroxeados			o									o	o	-	-	o			o						o			-	29	3	6	9	31,03 %	
ferrolho								-				o	o			o				-	-					-	o	-	29	5	4	9	31,03 %	
murmurou				o				-	-			o				o				-	-					-			29	6	3	9	31,03 %	
plebeinhas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	e	e	-	-	-	e	-	-	-	-	-	-	e	-	-	-	e	-	29	4	5	9	31,03 %
encovado				o					-		-									-	-				-	-	-	-	29	7	1	8	27,59 %	
inalcançar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	e	-	-	-	e	-	e	-	-	-	-	-	-	-	-	e	-	29	4	4	8	27,59 %	
suficientem							o	-		-	o								-	-					o		-	2	5	3	8	27,59 %		

TABELA 14 — LÉXICO EM CHAPEUZINHO AMARELO MARCADO COMO ESTRANHO POR ALUNOS

Palavra	A. Clara,12	André, 13	C. Eduardo, 11	Daniel,11	Ernandes, 12	Enrhony,13	Felipe,11	Geovana g., 11	Geov. Souza, 12	Gustavo.12	júlia, 11	kamilly, 11	Luciana,11	M. E., 12	Natália,12	P. Henrique,11	P. Miguel,11	Renan,11	Samuel,11	Thainá, 15	Wallace, 16	Yana, 13	TOTAL ALUNOS	desconhecidas	total inferidas	total	percentual
arremedo			o	/	o		o	o		o	-	-						-	-	-		-	22	7	5	12	54,55%
estremecia	-						o						-									-	22	3	1	4	18,18%
branco azedo	-			/			o						-										22	3	1	4	18,18%
inteirim	-												-			o						-	22	3	1	4	18,18%
apanhava		o							o								o						22	0	3	3	13,64%
ensopar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22	3	0	3	13,64%
descolar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22	2	0	2	9,09%
engasgar	-				o	o																-	22	2	2	4	18,18%
medonho	-												-										22	2	0	2	9,09%
encontrar	-																					-	22	2	0	2	9,09%
jornaleiro	-												-										22	2	0	2	9,09%
pesadelo	-																						22	1	0	1	4,55%
carrapato	-																						22	1	0	1	4,55%
murcho																						-	22	1	0	1	4,55%
envergonhado							o																22	0	1	1	4,55%
sapateiro							o																22	0	1	1	4,55%
aliás																o							22	0	1	1	4,55%
berrou																							22	1	0	1	4,55%
topou																							22	1	0	1	4,55%
pára																							22	1	0	1	4,55%
trovão																							22	1	0	1	4,55%
Alemanha																							22	1	0	1	4,55%
chateado																							22	1	0	1	4,55%
gritou																							22	1	0	1	4,55%

coisa																					-		22	1	0	1	4,55%	
voltando																						-		22	1	0	1	4,55%
falando																						-		22	1	0	1	4,55%
pudding																						-		22	1	0	1	4,55%
chapeuzin																						-		22	1	0	1	4,55%
preferiu																						-		22	1	0	1	4,55%
levanta																						-		22	1	0	1	4,55%
machuca																						-		22	1	0	1	4,55%
																									média	types	Types/média	percentual
Contagem marcações	11	1	1	2	2	1	5	1	1	1	1	1	6	0	0	2	1	1	1	6	18	1		2,9	159	0,02	1,8%	
total marcas sem neologismos	9	1	1	2	2	1	5	1	1	1	1	1	5	0	0	2	1	1	1	5	17	1		2,7	159	0,02	1,7%	

Fonte: O autor, 2017