

PRODUTIVIDADE E CRIATIVIDADE LEXICAL NA ESCOLA BÁSICA: O QUE DIZ O MATERIAL DIDÁTICO

Carlos Gustavo Camillo Pereira¹
Felipe de Andrade Constancio²

Resumo

A escolha do modelo teórico de gramática adotado pode ser o diferencial em relação às concepções de ensino e, conseqüentemente, pode ser o diferencial em relação às questões de aprendizagem. Este trabalho revisita o modelo teórico gerativista para dele extrair a abordagem da chamada gramática subjacente, que, *grosso modo*, diz respeito à gramática internalizada dos falantes de uma dada língua. Para esse modelo teórico, os processos de formação de palavras envolvem muito mais que a mera “decoreba” de morfemas e de outros segmentos estruturais, uma vez que o usuário da língua passa a ser visto como um interventor, tanto em termos de produtividade quanto em questões de criatividade lexical. Para uma compreensão didática a respeito da produtividade/criatividade lexical, analisa-se o conteúdo de um livro didático (destinado a turmas de 1º ano de Ensino Médio) e chega-se à urgente discussão: pouco se investe na chamada motivação nos processos de formação de palavras na escola básica.

Palavras-chave: Lexicalismo. Teoria Gerativa. Morfologia. Educação Básica. Pedagogia Crítica.

PRODUCTIVITY AND LEXICAL CREATIVITY IN THE HIGH SCHOOL: WHAT THE STUDANT TEXTBOOK PROPOSES

Abstract

The choice of the adopted grammar theoretical model can be the differential in relation to the teaching conceptions and, consequently, it can be the differential regarding to the learning issues. This work revisits the generative theoretical model to extract from it the approach of the so-called Universal Grammar, which, roughly speaking, concerns the internalized grammar of speakers of his/her mother language. For this theoretical model, the word formation processes involve much more than the mere decorating of morphemes and other structural segments, since the user of the language is seen as an intervener, both in terms of productivity and in issues of lexical creativity. For a didactic understanding about lexical productivity / creativity, the content of a textbook (intended for classes of 1st year of high school) is analyzed and the important discussion is established: too much little is invested in developing a teaching method that focuses in the processes of word formation in the primary school.

Keywords: Lexicalism. Generative Theory. Morphology. Primary education. Critical Pedagogy.

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil. Doutorando e Mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). ORCID <<http://orcid.org/0000-0003-3113-5584>>. E-mail: gustavo.c.p@live.com.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil. Doutorando e Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É Professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, do Município de Volta Redonda e Tutor de Língua Portuguesa do CEDERJ. ORCID <<http://orcid.org/0000-0001-9199-225X>>. E-mail: felipe.letras.ac@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Há muitas discussões (e até embates) em torno da eficácia de um ensino direcionado pela gramática tradicional. As críticas provenientes desse ensino podem e devem constituir a pauta de interesses (na academia e, sobretudo, na escola básica) a respeito dos modelos gramaticais adotados e das repercussões que esses modelos manifestam no ensino de língua portuguesa.

Neste trabalho, delinea-se uma abordagem crítica em relação ao ensino de gramática, e as razões para a escolha dessa abordagem são as seguintes: a) um ensino crítico de gramática pode dotar o aluno de uma capacidade mais reflexiva em relação ao conhecimento metalinguístico; b) um ensino crítico de gramática estabelece relações entre os níveis de análise linguística, o que, conseqüentemente, dilui fronteiras entre fonologia, morfologia e sintaxe.

Pensando justamente nesse redirecionamento crítico, há um tópico a seguir – de fundamentação teórica –, destinado ao entendimento do que seria essa abordagem crítica, em detrimento de uma abordagem tradicional no tratamento das unidades da língua. Nesse tópico, o leitor encontrará, ainda, a conceituação da “gramática subjacente”, que, na década de 1970, foi responsável por trazer à tona os parâmetros da dita gramática internalizada (a que o falante traz no seu dispositivo habilitado à linguagem).

No tópico da metodologia, delimita-se o *corpus* explorado, a saber: o capítulo de morfologia derivacional de um livro didático. Expõem-se as razões pelas quais o livro didático em tela e o capítulo sobre morfologia derivacional foram delimitados, na medida em que a temática da gramática subjacente pôde ser aplicada no âmbito da análise de material didático voltado ao Ensino Médio.

Por fim, no último tópico do trabalho – de análise dos dados –, apresentam-se as imprecisões conceituais e as inconsistências notadas no capítulo do livro didático a respeito da derivação gramatical no português. Uma breve análise do fenômeno revela o pouco investimento que se tem dado à motivação lexical (um processo produtivo e econômico que ancora a formação das palavras na língua).

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta seção é dividida em duas principais subseções. A primeira tem por finalidade expor a perspectiva da pedagogia crítica e relacioná-la à perspectiva de ensino de gramática a partir

de um viés científico. A segunda subseção tem como objetivo a tentativa de explicitar, brevemente, os principais conceitos do lexicalismo gerativista.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA PRÁTICA CRÍTICO-CIENTÍFICA

Em se tratando de ensino, a conflitante dicotomia “ensino tradicional *versus* ensino crítico” resulta não apenas em uma diferença radical sobre como seus adeptos entendem o que é a prática de ensino e de aprendizagem, mas também possui como consequência a adoção de práticas pedagógicas díspares a depender de que lado da dicotomia o docente se posiciona.

Mais especificamente, de acordo com Mizukami (1986), o ensino tradicional se baseia em práticas que visam ao ensino considerando o coletivo e a memorização dos conteúdos. Dessa maneira, pode-se afirmar que não há preocupação com as individualidades dos discentes, bem como não há reflexão sobre o conteúdo que está sendo apreendido, “na verdade, nesta perspectiva, os estudantes são construídos como um corpo unitário separado das diferenças ideológicas e materiais que constroem suas subjetividades, interesses e preocupações de maneira diversa e múltipla” (GIROUX, 1997, p. 126).

A perspectiva crítica de ensino, diferente da que fora exposta anteriormente, parte do princípio de que o ensino também deva considerar as individualidades dos envolvidos no processo de aprendizagem. Adicionalmente, os conteúdos devem possuir uma dimensão reflexiva e, até mesmo, emancipatória, uma vez que o ensino não é uma mera prática de memorização de conteúdo, mas sim um processo que, potencialmente, promove a libertação uma vez que essa perspectiva implica “diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos” (HOOKS, 2013, p. 20).

Ainda em relação a essas perspectivas dicotômicas de ensino, segundo Giroux (1997, p. 127), um dos principais equívocos da abordagem tradicional consiste no fato de que os conteúdos são selecionados com o objetivo primário de cumprir um determinado currículo, o que resulta, muitas vezes, em uma falta de engajamento dos estudantes “principalmente porque tal conhecimento parece ter pouca relação com as experiências cotidianas dos próprios estudantes”.

De maneira oposta, a abordagem crítica se fundamenta no entendimento de que o ensino não pode se basear em uma prática meramente bancária³ e que todos os indivíduos são dotados de conhecimentos significativos, que possuem valores iguais. Assim, o conhecimento de um acadêmico, por exemplo, não possui, de acordo com essa perspectiva teórica, um valor superior ao conhecimento prático de um camponês que sabe selar um cavalo ou arar a terra. “Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (FREIRE, 2005, p. 25). Além disso, é interessante destacar que essa perspectiva da abordagem crítica se relaciona com o conceito de gramática subjacente da teoria gerativa, que será desenvolvido na seção posterior.

Mais especificamente em relação ao ensino de língua portuguesa, Travaglia (2010) argumenta que o ensino de língua materna não deveria se basear no simples ensino e memorização de regras. O ensino de português para os falantes nativos, preferencialmente, deve auxiliar o desenvolvimento de suas capacidades textuais.

Alinhado ao posicionamento de Travaglia (2010), Perini (2014) não condena o uso da gramática na sala de aula da educação básica. No entanto, o referido linguista propõe uma mudança na maneira como a gramática normativa é utilizada. Mais especificamente, Perini (2014, p. 48, 58) afirma que “o ensino de gramática deve seguir as linhas gerais da educação científica, enfatizando a observação, a formulação de hipóteses, o raciocínio lógico – exatamente o que o ensino tradicional não faz. (...) Em outras palavras, a gramática é uma disciplina científica.”

Ao seguir os postulados de Perini e reenquadrar a gramática, na educação básica, como um instrumento científico, a ênfase do ensino será posta sobre os casos mais gerais em detrimento da memorização de regras especialíssimas, por exemplo. Além disso, o pensamento lógico e crítico estarão em constante aprimoramento a ponto de que algumas conceituações hegemônicas, como a de Cunha e Cintra (2007, p. 136) ao afirmar, por exemplo, que o sujeito é “o ser sobre o qual se faz alguma declaração”, seriam desafiadas, visto que, numa frase hipotética como “ninguém chegou”, o pronome indefinido “ninguém” desempenha a função sintática de sujeito simples, embora nada esteja sendo declarado sobre ele. Inclusive, devido a essas inconsistências, Perini (1985, 2007) declara que as gramáticas normativas possuem uma

³ “Educação bancária” trata-se de um conceito desenvolvido pelo educador e filósofo Paulo Freire e consiste na crítica ao fato de determinados professores enxergarem seus alunos como “cofres vazios”. Assim, a função do docente seria depositar conhecimentos a fim de “enriquecer” o saber, até então vazio e sem valor, de seus alunos, da mesma forma que um indivíduo deposita determinado montante em um caixa eletrônico, por exemplo (FREIRE, 1967).

classificação inadequada e conflitante sobre a função sintática de sujeito e sugere que essa noção seja, na verdade, conceituada como o termo que flexiona o verbo.

Como resultado do estímulo do pensamento crítico-científico dos estudantes, o entendimento da gramática normativa como um compêndio completo e detentor das verdades inquestionáveis sobre a língua daria lugar a uma compreensão de que a gramática normativa é uma obra inacabada e em constante aprimoramento, de forma que, desde a educação básica, é possível teorizar e pensar em como propor novas conceituações e esclarecimentos sobre determinados assuntos de difícil compreensão da gramática normativa.

2.2. O LEXICALISMO GERATIVISTA – BREVE INTRODUÇÃO E PRINCIPAIS CONCEITOS

Esta seção tem por finalidade explicitar os principais pressupostos do lexicalismo gerativistas que estão presentes durante os processos de formação de palavras. Assim, serão explicados os conceitos de “Gramática Subjacente”, de “Competência Lexical”, de “Regra de Análise Estrutural e Regra de Formação de Palavras” e de “Produtividade”. A apresentação pormenorizada desses conceitos é importante uma vez que eles fundamentarão as avaliações do material didático em questão.

2.2.1. A Gramática Subjacente

O professor e gramático Evanildo Bechara (2014) chama atenção para o fato de que o termo “gramática” é altamente polissêmico. Assim, ao se referir a esse conceito, é possível que estejam sendo feitas alusões à gramática normativa, à gramática descritiva, à gramática cognitiva, entre muitas outras. Por esse motivo, é necessário destacar que o conceito de “gramática subjacente” na perspectiva gerativista nada tem a ver com um compêndio de regras que ditam como a língua supostamente deve funcionar.

De maneira mais específica, o gerativismo parte do princípio que todos os falantes de uma língua, independente do seu grau de instrução, conhecem o funcionamento de seu idioma a ponto de julgar, por exemplo, se determinada frase é estruturalmente adequada ou inadequada. A fim de esclarecer essa premissa, é possível defender a hipótese de que nenhum falante nativo

da língua portuguesa, seja um acadêmico seja um analfabeto, avaliaria como adequado o hipotético enunciado “*de manhã com as meninas vou sair eu”⁴.

A reprovação do referido enunciado aconteceria pelo fato de que os falantes nativos, intuitivamente, sabem que aquela não é a ordem “natural” de uma estrutura no português. Assim, a gramática subjacente de um falante não tem a ver com afirmar que determinada frase é certa ou errada porque o termo que desempenha a função de sujeito está ou não concordando com o verbo, mas com o fato de que alguns sons, palavras ou frases não são naturais de uma determinada língua. Dessa maneira, o linguista Luiz Carlos de Assis Rocha (2008, p. 35) explica que “nós, usuários da língua, possuímos, portanto, uma gramática internalizada, implícita, subjacente, que sabemos manejar adequadamente, intuitivamente, mas que não sabemos descrever, ou, melhor ainda, explicitar”.

2.2.2. A competência lexical

De acordo com o lexicalismo gerativista, os falantes de uma língua possuem uma espécie de armazenamento virtual que é responsável por estocar as entradas lexicais. No entanto, Basílio (1980) chama a atenção para que o fenômeno da competência lexical não seja equivocadamente confundido com uma mera lista de vocábulos e afixos (morfemas formadores de palavras).

De maneira mais específica, Basílio (1980) estabelece três características presentes na competência lexical de um falante. O primeiro recurso dessa capacidade é o conhecimento de uma lista de entradas lexicais; a segunda especificidade da competência lexical se refere ao fato de os usuários da língua conhecerem a estrutura interna dos itens lexicais, bem como a capacidade de estabelecer relações entre vários itens. Por fim, a competência lexical compreende, também, o conhecimento referente à capacidade de formar novas entradas lexicais possíveis e, conseqüentemente, rejeitar aquelas que não são possíveis.

2.2.3. Regra de Análise Estrutural e Regra de Formação de Palavras

Essa subseção tratará desses dois conceitos, pois, ainda que sejam distintos, eles são relacionados. As Regras de Análise Estrutural (doravante RAE) se referem à capacidade que um falante possui de analisar a estrutura de um item lexical e reconhecer toda a segmentação.

⁴ O uso do asterisco serve para marcar que determinada estrutura é agramatical e, portanto, não natural.

De maneira mais clara, ao observar as palavras “contratação” e “claramente”, por exemplo, é realizado o seguinte procedimento de análise:

(a) $[[X]_a Y]_b = [[\text{Contratar}]_v + \text{-ção}]_s = \text{Contratação}$

(b) $[[X]_a Y]_b = [[\text{Clara}]_{\text{adj}} + \text{-mente}]_{\text{adv}} = \text{Claramente}$

Dessa forma, na regra “[X]a Y]b”, basta trocar a parte “[X] a” pela palavra base e a segunda parte “Y” pelo sufixo formador, o que resultará em vocábulo existente e conhecido pelo falante. Além disso, essa operação também evidencia o caráter dinâmico da competência lexical do indivíduo, uma vez que esse processamento é realizado quase que de forma instantânea. Assim, é possível afirmar que “a aplicação de uma regra de análise estrutural a uma dada forma implica no reconhecimento da base desta forma” (BASÍLIO, 1980, p. 50).

As Regras de Formação de Palavras (daqui em diante RFP) são aplicadas, como o nome sugere, com o objetivo de construir novas palavras e possivelmente ainda não institucionalizadas no léxico de uma língua. Por esse motivo, por exemplo, é comum que, ao ouvir palavras como “apelidador”, “fabricador”, “xingador” ou “encontrista”, elas sejam alvos de perguntas como “essa palavra existe”?

O funcionamento de uma RFP ocorre da seguinte maneira: (i) o falante, por algum motivo, sente a necessidade da utilização de uma nova palavra; (ii) a partir do seu conhecimento da RAE, o falante já sabe, por exemplo, que os sufixos não podem se adjungir a qualquer tipo de palavra, como é o caso do sufixo “-mente” que só pode ser adicionado a adjetivos femininos para formar advérbios. Assim, uma palavra como “amormente”, uma hipotética adjunção entre “amor” + “-mente” seria completamente rechaçada e, por fim, (iii) o falante, então, respeitando as limitações impostas pelas operações lexicais, estrutura uma nova palavra, o que resulta no uso de uma RFP.

De maneira mais clara, uma palavra como “dedurador”, por exemplo, é formada a partir do conhecimento de que a adição do sufixo “-dor” a um verbo resulta em um nome de agente, como em “comprar → comprador”, “vender → vendedor”, “vazar → vazador”. A RFP de “dedurador” seria $[[X]_v + \text{-dor}]_s$.

Em adição, é importante enfatizar que a RFP possui, codificada em si, o sentido que o novo vocábulo possuirá, assim, por exemplo, o falante não formulará uma palavra sem saber o que ela significa, nem o ouvinte deixará de entendê-la. Além disso, a RFP também possui não

só as informações categoriais, mas também subcategoriais. Mais especificamente, tome-se como exemplo o sufixo “-ada”. Esse afixo não pode ser acoplado a qualquer base, pelo contrário, ele seleciona, categoricamente, uma base substantiva. Todavia, ele não se adiciona a qualquer tipo de substantivo.

O substantivo a que se adiciona o sufixo “-ada” precisa ser referente a “alimentos”, como em “laranjada”, “limonada” e “bacalhoada”; a “partes do corpo”, como em “mãozada”, “cabeçada” e “pernada” e a “instrumento”, como em “machadada”, “facada” e “cadeirada”. Assim, essas são as subcategorias do sufixo “-ada” que, inclusive, assume um sentido diferente a depender do tipo de substantivo a que se acopla.

Adicionalmente, é interessante reparar que, em relação a sua terceira e última subcategoria, a de “instrumento”, há uma outra subcategoria, uma vez que “-ada” não se adjunge a qualquer “instrumento”, todavia observamos que o sufixo se adiciona somente aos instrumentos que podem ser levantados por força humana. Assim, há palavras como “mesada”, “cortinada” e “mochilada”, mas não “carrada”, “tremzada” ou “guindastezada”.

Por fim, de acordo com Basílio (2007), quanto mais gerais forem os sentidos e as possibilidades de adjunção de um afixo, maior será a sua produtividade. Dessa maneira, não é acidental, por exemplo, o fato de que o sufixo “-dor”, que possui muito menos subcategorias que o sufixo “-ada”, forme um número incomparavelmente maior de novos vocábulos.

2.2.4. Produtividade

O conceito de produtividade se refere à capacidade que uma determinada regra possui para criação de novas palavras. Dessa forma, se uma RFP é capaz de formar novas palavras como a “[X]_s –ação]_s”, que é responsável por estruturar substantivo com noção de protesto realizado a partir da performance da ação presente na palavra base, como em “panelaço”, “beijaço”, “buzinaço” e afins, diz-se que se trata de uma regra produtiva. Todavia, se a regra não é mais capaz de formar novas palavras como a “[X]_s –este]_s”, que formou as palavras “celeste”, “campestre” e afins, é estabelecido que se trata de uma regra improdutiva. Por fim, destacamos que, para fins dos objetivos deste trabalho, estamos tratando, conscientemente, os conceitos de “produtividade” e de “criatividade” como sinônimos.

3. METODOLOGIA

Esta seção tem como finalidade explicitar os procedimentos metodológicos para o empreendimento da pesquisa realizada. Inicialmente, apresentamos a postura epistemológica que adotamos a fim de justificar nossa conduta diante dos dados examinados. Posteriormente, caracterizamos o *corpus* analisado neste artigo e, por fim, esclarecemos o procedimento analítico empregado.

3.1. O PROFESSOR E O ALUNO COMO INDIVÍDUOS CRÍTICOS E REFLEXIVOS

Partimos do pressuposto, nesta pesquisa, de que o professor é muito mais do que um simples aplicador de saberes (DAMIANOVIC, 2005). Dessa maneira, cabe ao docente, além de ensinar, a atribuição de proporcionar reflexões críticas sobre os conhecimentos que são co-construídos em sala de aula. Assim, pensar criticamente sobre os conteúdos presentes no livro didático é de suma importância, uma vez que, de acordo com Tílio (2006), os materiais didáticos possuem o potencial de naturalizar entendimentos e práticas mesmo que essas sejam inadequadas, pois, historicamente, o livro didático é encarado como um objeto detentor das verdades incontestáveis, cuja finalidade é ditar como determinado conteúdo deve ser ensinado e aprendido.

Assim, externamos que possuímos um comprometimento sólido com práticas de ensino que visam à emancipação do pensamento crítico do estudante, o que se configura em uma postura epistemológica construtivista e não objetivista. De maneira mais clara, entendemos que o aluno é um indivíduo que possui e é produtor de conhecimentos (FREIRE, 1985). Logo, os discentes também são capazes de pensar criticamente sobre o material didático que estão utilizando sem ter de se submeterem passivamente a todas as afirmações e proposições do material didático adotado pela escola. Obviamente, esse posicionamento vai totalmente de encontro com uma perspectiva de ensino puramente tradicional.

3.2. O *CORPUS* DO TRABALHO

Os dados foram gerados a partir do livro didático intitulado “Português: contexto, interlocução e sentido”. O referido material foi desenvolvido, no ano de 2016, pelas autoras Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luiza M. Abaurre, e foi publicado pela Editora Moderna. Além disso, destaca-se que esse livro é sugerido para o ensino de língua

portuguesa para os alunos do 1º ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro nos anos de 2020 e 2021.

Adicionalmente, o material didático apresenta os conteúdos sobre processos de formações de palavras na língua portuguesa no capítulo 21, entre as páginas de número 209 a 216, o que totalizam sete laudas com a finalidade de providenciar explicações conceituais e exercícios de fixação referente ao assunto de formação de palavras. Assim, essa unidade do material didático constitui o *corpus* analisado neste trabalho.

3.3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise do material didático é empreendida por meio do escrutínio das principais conceituações sobre derivação enquanto processo formador de palavras e dos exercícios propostos. Dessa forma, tentamos investigar se há, ou não, incoerências no material didático e de que maneira elas podem ser prejudiciais para o aprendizado de morfologia da língua portuguesa em contextos de educação básica. Por fim, enfatizamos que nos fundamentamos nos pressupostos do lexicalismo gerativista para conduzirmos nossa análise.

4 ANÁLISE DE DADOS

Esta seção é dividida em duas subseções. A primeira objetiva analisar as imprecisões conceituais do material didático. A segunda trata da questão das variadas motivações presentes durante a construção de um novo vocábulo.

4.1 IMPRECISÃO CONCEITUAL

Inicialmente, o material didático apresenta o conceito de formação lexical a partir das noções de palavras primitivas e derivadas. Assim, é explicado que o primeiro tipo de vocábulo consiste em palavras “que não foram formadas a partir de alguma outra já existente na língua” (PONTARA; ABAURRE; ABAURRE, 2016, p. 209) e cita os itens lexicais “flor”, “pedra”, “fogo” e “casa” como exemplos de palavras primitivas. Além disso, os radicais desses vocábulos é que permitem a formação de novas palavras. Em relação às palavras derivadas, é descrito que elas “são aquelas que se formam a partir de outras palavras da língua, por meio do acréscimo de morfemas derivacionais (prefixos e/ou sufixos). Exemplos: ‘florescer’,

‘empedrar’, ‘fogaréu’, ‘caseiro’” (PONTARA; ABAURRE; ABAURRE, 2016, p. 209). Para facilitar a compreensão do leitor, transcrevemos integralmente, no quadro abaixo, as explicações propostas pelas autoras na página 209 do livro.

Figura 1. Explicação de palavras primitivas e de palavras derivadas⁵

Tome nota

Palavras **primitivas** são aquelas que foram formadas a partir de alguma outra já existente na língua. Os **radicais** das palavras primitivas permitem a formação de novas palavras: **flor**, **pedra**, **fogo**, **casa**.

Palavras **derivadas** são aquelas que se formam a partir de outras palavras da língua, por meio do acréscimos de morfemas derivacionais (**prefixos** e/ou **sufixos**). Exemplos **florescer**, **empedrar**, **fogaréu**, **caseiro**.

Fonte: Pontara, Abaurre e Abaurre (2016, p. 209).

Após essa conceituação geral, o material didático trata mais especificamente do processo de derivação, que é responsável pela formação de novas palavras por meio do “acréscimo de afixos (sufixos e/ou prefixos) a um radical” (p. 210). Posteriormente, descrevem-se, brevemente, os processos de derivação prefixal e sufixal. Em relação a esse último processo de construção de itens lexicais é explicado que “o acréscimo de um sufixo sempre produz alguma alteração no sentido do radical” (p. 210).

Após uma leitura crítica, identificamos quatro imprecisões e inconsistências na conceituação apresentada no livro didático em questão. A primeira refere-se ao fato de que o processo de derivação é responsável por formar novas palavras; assim, os exemplos viabilizados pelas autoras são os vocábulos “florescer”, “empedrar”, “fogaréu” e “caseiro”, que são resultados a partir da adjunção de afixos ao radical das palavras “flor”, “pedra”, “fogo” e “casa”, respectivamente.

Nesse sentido, o material didático está correto ao afirmar que “caseiro” é uma nova palavra em oposição ao vocábulo “casa”. No entanto, a incompletude da explicação se deve ao potencial polissêmico que o item palavra “novo” possui nesta situação. De maneira mais clara, o processo derivacional foi responsável por estruturar novas palavras que já são dicionarizadas, como aquelas que foram mencionadas no material didático. Todavia, esse mesmo processo também pode estruturar palavras inéditas e ainda não dicionarizadas como “empoderamento”,

⁵ Informamos que, na transcrição realizada nesta figura, decidimos manter as cores em algumas palavras da mesma maneira em que se encontram no livro didático, pois acreditamos que as autoras deviam possuir uma finalidade pedagógica ao utilizar esse recurso visual naqueles vocábulos.

“esfirraço”, “covidão”, entre outras. A questão é que essa segunda possibilidade não é explicitada pelas autoras, o que pode resultar em um entendimento de que palavras totalmente inéditas não podem ser mais criadas.

A segunda potencial inconsistência da descrição das autoras é referente à afirmação categórica de que o processo de derivação se dá a partir da adição de um afixo a um radical, quando, na verdade, é possível formar palavras por meio da adjunção do afixo a um tema⁶ tal como na palavra “comprador”, cuja configuração ocorreu por meio da adjunção do sufixo “dor” ao tema do verbo “comprar”, logo [compra + dor]. Além disso, há, ainda, casos de difícil explicação como da palavra “certamente”, que, inclusive, é estruturada a partir da adição do sufixo “-mente” à forma feminina do adjetivo “certo”. Em outras palavras, é necessário ocorrer primeiro uma flexão de gênero para, posteriormente, acoplar o sufixo à palavra base (GONÇALVES, 2011).

Em adição, a terceira incongruência da conceituação proposta no material didático deve-se ao fato de que, na página 209, o livro afirma que o processo de derivação ocorre mediante à adição do afixo ao radical de uma palavra primitiva. No entanto, na página 213 do livro didático, apresenta-se o processo de “derivação regressiva”, o qual, segundo as autoras, “é definida pela redução na forma fonológica da palavra derivada em relação à forma da palavra primitiva: abalo (de abalar), busca (de buscar), chora (de chorar), alcance (de alcançar), resgate (de resgatar), troca (de trocar), perda (de perder)” (PONTARA; ABAURRE; ABAURRE, 2016, p. 213).

Além disso, as autoras também propõem o conceito de “derivação imprópria” e elas explicam esse processo como “uma forma particular de derivação [que] acontece quando uma palavra muda de classe gramatical sem que sua forma original seja alterada” (PONTARA; ABAURRE; ABAURRE, 2016, p. 213).

Nesse quesito, as incoerências do material didático tornam-se mais claras, visto que, tanto na suposta derivação regressiva e na derivação imprópria, não há qualquer acréscimo de afixo, o que vai completamente de encontro com toda a explicação desenvolvida pelas autoras.

Assim, seria necessário que, em sala de aula, os professores reformulassem as conceituações apresentadas nesse material didático, fornecendo explicações mais contundentes com a realidade dos dados linguísticos, o que se configuraria como uma excelente oportunidade para o fomento de reflexões e de elaborações de soluções construídas colaborativamente entre professor e aluno.

⁶ O tema de uma palavra é o radical adicionado da vogal temática. Assim, por exemplo, o tema dos verbos “amar”, “vender” e “partir” seriam, respectivamente, “ama”, “vende” e “parti”.

Em adição, é importante destacar que a explicação de Pontara, Abaurre e Abaurre (2016), em relação à derivação imprópria, inclusive, vai de encontro às propostas de Said Ali (1964) e de Cunha e Cintra (2007), visto que eles afirmam que esse fenômeno não é morfológico e sim semântico, pois não há qualquer alteração na estrutura vocábulo. De maneira mais clara, na hipotética frase “o velho atravessou a rua”, o adjetivo “velho” é utilizado como um substantivo sem que haja qualquer tipo de mudança na estrutura da palavra, o que reforça a natureza estritamente semântica dessa operação. Por esse motivo, os gramáticos optam pela utilização da nomenclatura “conversão” e, conseqüentemente, rejeitam o termo “derivação imprópria”.

Por fim, a quarta incongruência ocorre devido à afirmação de que “o acréscimo de um sufixo sempre produz alguma alteração no sentido do radical” (PONTARA; ABAURRE; ABAURRE, 2016, p. 210). Essa declaração pode conduzir os alunos a uma compreensão errônea, uma vez que o sufixo não produz sempre alteração de sentido no radical de um vocábulo.

Mais especificamente, por exemplo, nas palavras “martelada”, “vendedor” e “panelação” o afixo não altera, em nada, o sentido do radical. A função do sufixo, nas referidas palavras, é conferir-lhes, respectivamente: a noção de desferir um golpe utilizando o instrumento da palavra base; a noção de agente que desempenha a função prevista pela palavra base; e, finalmente, a noção de protesto conduzido a partir da performance da ação do vocábulo base, em outras palavras, um protesto realizado a partir do ato de bater panelas.

4.2 AS MOTIVAÇÕES DE CRIAÇÕES DE NOVAS PALAVRAS E SUA HISTORICIDADE

O material didático, em nenhum momento, reserva sequer um período para se referir às possíveis motivações envolvidas para a criação de novas palavras. É possível inferir, a partir dessa falta de informação, por exemplo, que vocábulos inéditos são formados sem seguir nenhum tipo de padrão, o que vai totalmente de encontro com as noções de Regras de Formações de Palavras.

Além disso, acreditamos que a questão da motivação envolvida no processo de formação de palavras não é um tópico que possa ser simplesmente ignorado, visto que, por exemplo, poder-se-ia perguntar por que não criamos novas palavras com estruturas totalmente inéditas como nos pares “pai/mãe”, “homem/mulher”, “querer/vontade”, “escrever/apagar” e afins.

Segundo Margarida Basílio (2007, p. 11-12), evita-se a criação de novas palavras com estruturas totalmente diferentes, pois “isso significaria multiplicar muitas vezes o número de palavras inteiramente arbitrárias em nosso léxico, o que tornaria a língua muito menos eficiente como sistema de comunicação”. Adicionalmente, ainda de acordo com a linguista, seria muito custoso para a memória, além de pouco prático, construir palavras novas “a partir do zero” para cada vez que houvesse a necessidade. Por esse motivo, o léxico é “ecologicamente correto” (BASÍLIO, 2013, p. 10), visto que nos utilizamos de palavras já existentes para construir outras.

É interessante observar que, na página 211 do livro didático, é proposto um exercício constituído a partir da imagem de uma campanha publicitária da Prefeitura de Curitiba (figura 2). No exercício constam três questões. Mais especificamente, na primeira, é solicitado que o aluno responda: “Qual é o objetivo do cartaz criado pela Prefeitura de Curitiba”; na segunda, é estabelecido que: “Alguns termos utilizados no cartaz provavelmente chamam a atenção dos leitores. Quais são eles?”; na terceira questão, é proposta a seguinte pergunta: “No cartaz, é usado o neologismo helicoperiza. Qual é o seu sentido e como ele foi formado?”

Figura 2. Banner Publicitário



Fonte: Prefeitura de Curitiba (2015)

Como é possível observar, apenas a primeira pergunta tangencia a temática da motivação, visto que é solicitado que o aluno reflita sobre o objetivo do cartaz como um todo,

mas não há qualquer solicitação para que o discente observe, especificamente, por exemplo, o verbo “helicóptizar” e crie hipóteses sobre as motivações que resultaram a formação dele. Em relação ao campo da motivação para a construção desse verbo, acreditamos haver duas. A primeira seria de ordem semântica e gramatical, uma vez que o criador do banner necessita transpor o sentido do substantivo “helicóptero” para um verbo (BASÍLIO, 2013). A motivação secundária seria de ordem expressiva, uma vez que ocorre a tentativa de formular um item lexical expressivo cuja finalidade seria chamar a atenção do indivíduo para a imagem na expectativa de que seu comportamento no trânsito seja alterado (GONÇALVES, 2016).

Em adição, conforme dito anteriormente, novas palavras são formadas de acordo com a necessidade do falante, o que implica motivações variadas. No entanto, há ainda outro componente indispensável para a estruturação de palavras inéditas, que é a historicidade.

Em outras palavras, há determinadas situações históricas, quer sejam de ordem macro, tal como a necessidade de nomear um novo dogma, ou uma postura política, como em “negacionismo”, “terra-planista”, entre outros; quer sejam de ordem micro, tal como em conversas calorosas entre indivíduos que podem resultar em palavras como “apelidador”, “gadista”, entre outros. Assim, novas palavras são construídas a partir de outros vocábulos já existentes e também levam em conta o momento histórico em que são desenvolvidas.

Por fim, destaca-se que todos os outros exercícios seguem nessa mesma perspectiva e solicitam aos alunos que façam a segmentação dos vocábulos e determinem qual é o processo derivacional empregado para a construção de determinado vocábulo. Infelizmente, não há qualquer menção, em todo o capítulo do material didático, por exemplo, sobre a capacidade coesiva que o recurso da nominalização possui (BASÍLIO, 2007). Assim, o ensino do processo de formação de palavras, neste material didático, é realizado sem considerar as motivações dos usuários da língua, bem como há pouca aplicação prática, visto que não há qualquer referência ou análise de palavras totalmente inéditas desenvolvidas pelos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material didático analisado se propôs a providenciar uma seção clara e concisa para a explicação do que é o processo de formação de palavras e a sua aplicação. Como pontos negativos, destacam-se quatro pontos principais. O primeiro é a falta de precisão conceitual, visto que, por exemplo, as autoras explicam enfaticamente que a derivação é, sobretudo, um processo em que se forma uma nova palavra a partir da adição de um afixo à raiz de um

vocábulo existente. No entanto, contrariando toda a explicação desenvolvida, são apresentados outros supostos tipos de derivação que são desempenhados por meio da subtração de parte do vocábulo ou a partir da simples mudança de classe de palavras.

O segundo ponto negativo se dá em virtude da falta de qualquer menção à capacidade de os indivíduos formarem palavras totalmente inéditas, tais como “fumódromo”, “negacionismo”, “bolsonarista”, “lulista”, “esfirraço”, entre muitas outras. Devido a essa generalizada falta de referência à capacidade criativa dos indivíduos, perde-se uma excelente oportunidade de exercitar, inclusive, a fixação do conhecimento dos alunos, uma vez que eles poderiam demonstrar que aprenderam, ou não, o funcionamento do processo de derivação por meio da formação de um vocábulo inédito, por exemplo.

O terceiro ponto negativo, segundo fora observado nas seções anteriores, é o fato de o material didático simplesmente ignorar totalmente as motivações envolvidas durante o processo de formação de palavras. Assim, por exemplo, não se tangencia, conforme dito, a propriedade coesiva da nominalização, visto que esse fenômeno pode ser utilizado para substituir um verbo que já fora realizado anteriormente a fim de evitar a repetição e construir um texto mais fluido, o que certamente auxiliaria os estudantes a estruturar textos mais competentes, além de estabelecer um elo com outros conteúdos aprendidos ao longo das aulas de língua portuguesa.

O último ponto negativo é o fato de o material didático propor uma explicação da formação de palavras alheia de seu potencial científico, o que resulta na mera memorização de morfemas e dos processos de derivação. Assim, as aulas de morfologia fatidicamente se resumiriam apenas à prática de “cortar pizza” (PEREIRA; CONSTANCIO; ARANTES, 2019), visto que o estudante faria a decomposição de um vocábulo em partes menores sem que houvesse reflexão sobre as motivações textuais, enfáticas, gramaticais e históricas envolvidas durante a construção de determinado vocábulo.

Em relação aos pontos positivos, destacam-se dois. O primeiro é a linguagem acessível que o material didático possui, não há construções demasiadamente complexas nem mesmo o uso de vocábulos pouco familiares aos alunos. Esse cuidado com a adequação da linguagem pode ser observado, por exemplo, na figura 1, em que é explicada, de maneira bastante didática, a diferença entre as palavras primitivas e as derivadas. A explicação, inclusive, é realizada com o uso de palavras com cores diferentes a fim de sinalizar para alunos, mais facilmente, a introdução de um novo conceito. Esse aparente “simples” recurso didático demonstra uma preocupação pedagógica com a apresentação mais intuitiva de um determinado conhecimento.

O segundo e principal ponto positivo trata-se de uma seção específica com questões de exames de admissão, como o da UNICAMP, da Fuvest, entre outros, que são referentes aos conteúdos aprendidos no capítulo. Assim, essa seção é de grande importância social, uma vez que a resolução desses exercícios é uma possibilidade de conhecer esses tipos de provas e, assim, auxiliar no aumento das chances de os alunos de escolas públicas adentrarem em universidades públicas. Colocamos, no anexo deste trabalho, duas questões de vestibular utilizadas pelas autoras para demonstrar como o conteúdo de formação de palavras pode figurar nesse tipo de exame.

De modo geral, a análise do livro didático em tela sinaliza o pouco investimento que se tem dado às Regras de Formação de Palavras (RFP) na descrição da língua portuguesa constante em materiais de cunho escolar. Como consequência desse baixo investimento, ocorre a precarização de um trabalho mais voltado à produtividade e à criatividade nos processos de formação de palavras. Além disso, acreditamos ser importante enfatizar esse ponto, pois, como é possível observar em Rocha (2008), o falante, por meio de sua gramática subjacente, possui um conhecimento intuitivo das RFP's e o material poderia fazer uso dessa propriedade para tornar a apresentação do conhecimento de processo de formação de palavras mais intuitiva e baseada na criatividade do estudante.

Por fim, é necessário destacar, mais uma vez, a importância da postura crítica do professor de educação básica, uma vez que determinadas explicações incongruentes propostas no material podem servir como um rico elemento desencadeador de debates e de reflexões para que os alunos utilizem sua gramática subjacente e então observem os dados linguísticos a fim de criarem soluções intuitivas para conceituações problemáticas. Nesse sentido, acreditamos que estudar a língua materna é, entre muitas outras atividades, fomentar o desenvolvimento de uma mentalidade científica preocupada com a busca por explicações de ordem social e lógico-cognitivas para os fenômenos linguísticos, até porque, na língua, nada é por acaso (BAGNO, 2007).

REFERÊNCIAS

- BASÍLIO, M. **Formação e classe de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BASÍLIO, M. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 2007.
- BASÍLIO, M. **Estruturas lexicais do português: uma abordagem gerativa**. Petrópolis: Vozes, 1980.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola, 2007.

BECHARA, E. **Para quem se faz uma gramática?** In: NEVES, M. H. de M.; GALVÃO V. C. C. (Orgs.). Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores. São Paulo: Parábola, 2014.

CUNHA, C. CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo.** Rio de Janeiro, RJ: Lexikon. 2007.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político, **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p. 181-196, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, P. **The politics of education.** S. Hadley Mass: Bergin & Garvey, 1985.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIROUX, H. **Pedagogia Crítica, Política Cultural e o Discurso da Experiência e Professores como Intelectuais Transformadores.** In Os Professores como Intelectuais, 123-144 e 157-164. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

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

GONÇALVES. C. A. **Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português.** São Paulo: Contexto, 2011.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade,** São Paulo: Martins Fontes, [1994] 2013.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: As Abordagens do Processo.** São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA. C. G. C.; CONSTANCIO. F. A.; ARANTES. T. T. O Estudo do Léxico: da Abordagem clássica à Linguística Cognitiva. **Revista Philologus**, v. 25, n. 75, p. 270-282, 2019.

PERINI, M. A. **Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar resposta às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar?** In: NEVES, M. H. de M.; GALVÃO V. C. C. (Orgs.). Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores. São Paulo: Parábola, 2014.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português.** São Paulo: Ática, 2007.

PERINI, M. A. **Para um Nova Gramática do Português.** São Paulo: Editora Ática, 1985.

PONTARA, M.; ABAURRE, M. B. M.; ABAURRE, M. L. **Português: contexto, interlocução e sentido.** São Paulo: Editora Moderna, 2016.

ROCHA, L. C. **Estruturas Morfológicas do Português**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

SAID ALI, M. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

TILIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. Que análise linguística operacionalizar no ensino de Língua Portuguesa? Artigo 12 In TAGLIANI, Dulce; SILVA, Elaine Nogueira da; OLIONI, Raymundo da Costa e FEIJÓ, Rodrigo Nunes (org.) **Anais do II Seminário Nacional sobre Linguística e Ensino de Língua Portuguesa – O ensino de Língua Portuguesa no séc. XXI: desafios e possibilidades**, Rio Grande, RS: FURG, 2010.

ANEXO A – Questão UNICAMP

1 (Unicamp)

Os textos abaixo foram retirados da coluna “Caras e bocas”, do Caderno Aliás, do jornal O Estado de S. Paulo:

.....

“A intenção é salvar o Brasil”.

Ana Paula Logulho, professora e entusiasta da segunda “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, que pede uma intervenção militar no país e pretendeu reeditar, no sábado, a passeata de 19 de março de 1964, na capital paulista, contra o governo do Presidente João Goulart.

“Será um evento **esculhambativo** em homenagem ao outro de São Paulo”

José Caldas, Organizador da “Marcha com Deus e o Diabo da Terra do Sol” convocada pelo Facebook para o mesmo dia no Rio de Janeiro.

O Estado de S. Paulo, 23 mar. 2014, Caderno Aliás, E4.
Negritos presentes no original

.....

- a) Descreva o processo de formação de palavras envolvido em “esculhambativo”, apontando o tipo de transformação ocorrida no vocábulo.
- b) Discorra a diferença entre as expressões “evento esculhambado” e “evento esculhambativo”, considerando as relações de sentido existente entre os dois textos acima.

ANEXO B – Questão FUVEST

2 (Fuvest)

.....

Ora nesse tempo Jacinto concebera uma ideia... Este Príncipe concebera a ideia de que o “homem só é superiormente feliz quando é superiormente civilizado”. E por homem civilizado o meu camarada entendia aquele que, robustecendo a sua força pensante com todas as noções adquiridas desde Aristóteles, e multiplicando a potência corporal dos seus órgãos com todos os mecanismos inventados desde Teramenes, criador da roda, se torna um magnífico Adão, quase onipotente, quase onisciente, e apto portanto a recolher [...] todos os gozos e todos os proveitos que resultam de Saber e Poder... [...]

Este conceito de Jacinto impressionara os nossos camaradas de cenáculo, que [...] estavam largamente preparados a acreditar que a felicidade dos indivíduos, como a das nações, se realiza pelo ilimitado desenvolvimento da Mecânica e da erudição. Um desses moços [...] reduzira a teoria de Jacinto [...] a uma forma algébrica:

Suma ciência

X = Suma felicidade

Suma potência

E durante dias, do Odeon à Sorbona, foi louvada pela mocidade positiva a Equação Metafísica de Jacinto.

Eça de Queirós, *A cidade e as serras*.

.....

Sobre o elemento estrutural “oni”, que forma as palavras do texto “onipotente” e “onisciente”, só NÃO é correto afirmar:

- a) Equivale, quanto ao sentido, ao pronome “todos(as)”, usado de forma reiterada no texto.
- b) Possui sentido contraditório em relação ao advérbio “quase”, antecedente.
- c) Trata-se do prefixo “oni”, que tem o mesmo sentido em ambas as palavras.
- d) Entra na formação de outras palavras da língua portuguesa, como onipresente” e “onívoro”.
- e) Deve ser entendido em sentido próprio, em “onipresente”, e, em sentido figurado, em “onisciente”.

Submetido: 04/02/2021

Aceito: 11/08/2021