



O ENSINO DE MORFOLOGIA – UMA ABORDAGEM 3C: CRÍTICA, CRIATIVA E CONTEXTUALIZADA

THE TEACHING OF MORPHOLOGY – A 3C APPROACH: CRITICAL, CREATIVE AND CONTEXTUALIZED

Tiago Vieira de Souza¹

RESUMO

Não é de hoje que professores e pesquisadores buscam meios para promover um processo de ensino-aprendizagem significativo para os alunos, sobretudo no ensino básico. A cada dia que passa, os discentes estão cada vez mais inseridos na era digital e, além disso, estão cada vez mais críticos e engajados socialmente. Com todo esse contexto, defendemos, neste artigo, que o ensino de língua portuguesa não pode ser visto de forma estanque da realidade em que o aluno vivencia. Dessa forma, focalizando no ensino de morfologia nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio, propomos uma discussão sobre como a área da gramática que estuda os processos de formação de novas palavras poderia ser abordada de forma significativa, crítica, reflexiva e funcional para os nossos alunos. Para isso, embasamo-nos na discussão feita por Gonçalves (2016) no capítulo “Por que criamos palavras novas?” do livro *Atuais tendências em formação de palavras* e, também, na discussão feita por Basílio (1987) quando a autora apresenta algumas funções que explicam o porquê dos falantes criarem novas palavras. Além dessas referências, lançamos mão das reflexões estabelecidas por autores como Franchi (2006) e Basso & Oliveira (2012), que defendem a importância de um ensino investigativo, ou seja, um ensino que promove o “fazer ciência”. Ainda na discussão sobre ensino, observamos o que preconiza a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), bem como Vivas *et al.* (2017) para, então, confrontar essa discussão com a forma como os livros didáticos abordam os conteúdos de morfologia. Com a discussão feita neste artigo, pretendemos oferecer subsídio aos professores para que consigam promover uma aula em que os alunos consigam interagir, descrever e fazer reflexões sobre dados que podem aparecer em suas rotinas; isso geraria uma aproximação e interesse dos estudantes em relação ao objeto de estudo analisado em questão.

Palavras-chave: Morfologia; Ensino de gramática; Ensino médio.

ABSTRACT

A long time ago teachers and researchers have been looking for ways of promoting a significant teaching-learning process to their students in elementary school. Throughout time, students are each more inserted in digital era and they are also more critical and socially engaged. In this context, we defend in this paper that the teaching of Portuguese cannot be treated apart from the students' reality. Thus, focused on teaching of Portuguese in High school, we propose a discussion about how grammatical aspects related to the teaching of morphology (word formation process) should be taught in a significative, critical, reflexive and functional way. For this, the reflections proposed here are based on Gonçalves (2016), Basílio (1987), Franchi (2006), Basso & Oliveira (2012) and Vivas *et al.* (2017). According to this paper, we try to help teachers to promote a Portuguese class in which students can interact, describe and do reflections about examples that they can find in their daily lives. This could make students be interested in the studies of morphology

Keywords: Morphology; Teaching Grammar; High School.

1 Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tiagovieira@letras.ufrj.br.

Introdução

Com o desafio de atrair a atenção dos alunos para o estudo da língua portuguesa, os professores se veem cada vez mais impelidos a buscarem por formas criativas e significativas de ensinar a língua materna. No entanto, muitas vezes, o docente não consegue fugir do tradicionalismo preconizado pela Gramática tradicional (GT) e, por isso, acabam reproduzindo apenas aquilo que está presente nos livros didáticos. Quando olhamos para os capítulos dos livros voltados ao ensino de morfologia, pouco percebemos uma análise mais cuidadosa dos dados, ou seja, essas seções dos livros didáticos tratam de um ensino mais estrutural da formação de palavras e isso acontece de forma estanque, através de exercícios classificatórios e metalinguísticos.

Nessa perspectiva, Vivas *et al.* (2017, p. 206) discutem que, em muitos materiais didáticos e GTs, é possível encontrar “muitos ruídos nas descrições [...] que podem vir a causar alguns problemas na transmissão de conteúdos de morfologia”. Dessa forma, os autores discutem alguns aspectos presentes nesses materiais que explicam essas lacunas no ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, a saber: (a) tradicionalismo², (b) falta de hierarquia entre critérios de análise linguística, (c) língua como sistema estático, (d) falta de problematização e (e) falta de relação com o texto.

De forma geral, os livros didáticos baseiam-se nas GTs para descreverem o funcionamento da língua portuguesa; no entanto, diferentemente destas, aqueles têm um compromisso com o ensino. Portanto, defendemos que os materiais que são usados como base para o ensino da língua materna deveriam apresentar fenômenos e exemplos contextualizados a fim de aproximar o objeto de estudo do discente. Enquanto professores, ao fazermos isso, estaremos propiciando um ensino inserido na realidade do aluno e, com isso, o aluno verá significado e funcionalidade em seu processo de ensino-aprendizagem.

Neste artigo, reflete-se sobre como o ensino de morfologia tem acontecido ao longo do tempo e tenta-se responder a questionamentos como: ‘é possível fugir do tradicionalismo nas aulas de morfologia?’; ‘existe a possibilidade de ensinar morfologia associada ao texto?’; ‘como apresentar o conteúdo de morfologia estabelecendo uma relação com a língua em uso?’. A nossa hipótese é que sim, é possível promover um ensino de morfologia com base em uma abordagem crítica, criativa e contextualizada.

Para isso, o presente artigo está dividido da seguinte forma: na seção 1, “Revisão de literatura sobre o ensino de morfologia”, fazemos uma breve discussão sobre as dificuldades encontradas no ensino de morfologia com base no que é discutido em Vivas *et al.* (2017), além de

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

analisarmos, de forma breve e preliminar, o livro didático de Abaurre *et al.* (2008), já que esse é um livro muito utilizado no ensino médio de escolas públicas; na seção 2 “O que é previsto pela BNCC? O que dizem os autores que discutem ensino?”, apresentamos o que a Base Nacional Comum Curricular preconiza em relação ao ensino de língua portuguesa e completamos a discussão com o que é apresentado por Franchi (2006) e Basso & Oliveira (2012); na seção 3 “A parte prática: por que criamos palavras novas?”, apresentamos um exemplo de discussão e contextualização do conteúdo de morfologia que pode ser utilizado para introduzir a matéria de forma crítica, criativa e contextualizada.

Revisão de literatura sobre o ensino de morfologia

Com base na discussão feita por Vivas *et al.* (2017), o tradicionalismo recorrente nos materiais didáticos³ e, por consequência, nas aulas de língua portuguesa, está relacionado ao uso de “elementos cristalizados e canônicos” na língua (VIVAS *et al.*, p. 207). Assim, nesse contexto, os autores dos livros didáticos acabam focalizando em exemplos cristalizados e canônicos e, com isso, apresentam listas e mais listas de exercícios de fixação, não refletindo, assim, sobre exemplos mais pragmáticos. Como prova disso, Vivas *et al.* (2017) criticam o fato de sempre os mesmos exemplos figurarem em obras diferentes ao longo dos anos. Nas palavras dos autores,

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

Em relação à falta de hierarquia de critérios, os autores discutem que, por uma necessidade de “enxugamento” do conteúdo com fins didáticos e pedagógicos, os materiais acabam por definir processos e formativos de maneira a confundir os critérios semântico, fonológico e morfológico que deveriam estar presentes nessas definições e explicações. Assim, os autores afirmam que

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

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

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

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

[é] problemática a separação dos processos morfológicos e texto, de forma que as estratégias utilizadas pelos falantes ao formar palavras não parecem ter relação com produções textuais. A relação do texto com funções da formação de palavra fica quase esquecida de modo que o ensino de morfologia nas escolas acaba se voltando exclusivamente para o que acontece dentro da própria morfologia, sem relação com o uso da língua (VIVAS *et al.*, p. 220).

No livro *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE *et al.*, 2008), encontramos uma pequena introdução ao estudo da morfologia de forma pouco contextualizada. Na página 326, as autoras apresentam a tirinha de Edgar Vasques reproduzida abaixo em (1):

(1)



Disponível em <<https://www.tecconcursos.com.br/questoes/593787>>. Acesso em 14/12/2020

Após a leitura da tirinha, o aluno lê algumas perguntas de contextualização, a saber: “1. O sentido da tira é construído pela oposição de dois termos. Quais são eles? Explique o sentido de cada um.”, “2. O que está sendo criticado pela tira?” e “3. A crítica é construída pela mudança do significado de uma palavra obtida por uma pequena alteração de sua forma. Como

essa alteração modifica o sentido da palavra?”. Com esses questionamentos, o material dá um enfoque maior à questão da forma do vocábulo, o que se pode ver nas perguntas 1 e 3. Além disso, no início do capítulo, as autoras colocam como objetivos que os alunos saibam ao final do estudo: saber “o que são morfemas”; “o que são afixos” e “como os elementos mórficos determinam o sentido das palavras”. Nessa perspectiva, podemos, ao menos, perceber que existe consistência no que é defendido por Vivas *et al.* (2017) em relação à falta de hierarquia de critérios⁴, pois o livro acaba focando apenas nos critérios morfológico e semântico, ou seja, forma e sentido. É importante ressaltar, neste ponto, que, com a análise prévia do material de Abaurre *et al.* (2008), focalizamos em como é feita a introdução do conteúdo de morfologia, pois, neste artigo, intentamos oferecer subsídios para que o professor consiga introduzir os estudos desse campo da gramática de forma crítica, criativa e contextualizada.

Depois dessa breve contextualização, as autoras (ABAURRE *et al.*, 2008) começam a definir o que são palavras, morfemas, bem como as classificações dos morfemas. Após todas essas definições e exemplificações (exemplos apresentados em listas e tabelas), o material apresenta mais dois capítulos para tratar dos processos de formação de palavras. Nesses capítulos, as autoras ainda utilizam listas e tabelas; no entanto, apresentam exemplos um pouco mais contextualizados (em tirinhas). A percepção de uma tentativa de contextualização é até louvável; porém, a discussão dos dados não é tão aprofundada e, por isso, os exercícios acabam focando nas classificações e não em uma reflexão em relação à língua em uso. Dessa forma, acabamos vendo que o tradicionalismo, a língua como objeto estático de estudo e a falta de problematização dos dados são questões que vão sendo propagadas regularmente no ensino de língua portuguesa.

Em relação à falta de relação com o texto (VIVAS *et al.*, 2017), é possível perceber que, no livro didático em questão, há uma tentativa de abordar o ensino da morfologia em uma perspectiva mais textual. Nas páginas 339 e 340, as autoras apresentam os textos “*O primeiro-ombro*” e “*O craque-galã e a primeira-filhinha*” publicados pelas revistas *Época* e *Veja*, respectivamente. Ao reproduzirem esses textos, as autoras trabalham, nas questões, em como os compostos utilizados nos títulos retomam palavras que aparecem posteriormente no decorrer do texto. Essa abordagem é interessante, mas, em nenhum momento, na parte da explicação e discussão dos processos de formação de palavras, foi explicitado aos aprendizes que compostos podem ser utilizados para fazer referência a outros termos e expressões no texto.

4 Vivas *et al.* (2017, p. 209) discutem a falta de hierarquia de critérios em relação aos níveis fonológico, morfológico e semântico. Assim, discutem que “um dos grandes problemas encontrados é a tentativa de ensino de uma morfologia apenas pela morfologia”, o que diz respeito a um ensino sem levar em consideração o uso da língua. Dessa forma, Vivas *et al.* (2017, p. 209) apresentam que “isso acarreta a separação dos níveis fonológico, morfológico e semântico, fazendo parecer que lidamos com níveis de análise linguística totalmente desconectados, que apenas em pequenos momentos se encontram”.

Com isso, reforçamos a importância de promover um processo de ensino-aprendizagem que evite, ao máximo, deixar lacunas, espaços em branco, nas mentes dos aprendizes. Quando falamos sobre não deixar lacunas, defendemos a importância de o ensino ser completo, funcional, crítico, criativo e contextualizado. Em outras palavras, defendemos que haja: a fuga ao tradicionalismo, a hierarquia entre critérios de análise linguística, uma visão da língua como sistema dinâmico e variável, que haja a problematização e reflexão dos dados apresentados e que o ensino da morfologia seja embasado no texto.

O que é previsto pela BNCC? o que dizem os autores que discutem ensino?

Em relação ao ensino de língua portuguesa, é muito importante que o professor promova oportunidades para que o aluno reflita sobre o uso da língua materna de forma contextualizada, pois o aluno está inserido em um contexto social. Desse modo, é primordial que o aluno perceba que a morfologia está além das listas e tabelas apresentadas pelas gramáticas tradicionais e pelos livros didáticos; ela está a serviço do falante para cumprir diversas funções em relação ao uso da língua.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento que reorienta o ensino escolar, estabelece algumas competências gerais a serem desenvolvidas, pelos alunos, no processo de aprendizagem. Segundo esse documento, competência é definida como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

Além dessa competência geral, destacam-se, abaixo, algumas das habilidades específicas da área de *Linguagens e suas tecnologias – Língua Portuguesa* que embasam a discussão mais prática que orientamos na próxima seção. Para esse embasamento, é válido ressaltar que as habilidades aqui destacadas se referem aos diversos campos de atuação social, dentre eles: o campo da vida pessoal, campo de atuação na vida pública e campo jornalístico-midiático. Assim sendo, o discente realiza as práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, e desenvolve as habilidades transcritas no quadro a seguir:

Quadro 1: Habilidades da BNCC da área de Linguagens e suas tecnologias – Língua Portuguesa

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.). (BRASIL, 2017, p. 498).

(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção. (BRASIL, 2017, p. 499).

(EM13LP10) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas. (BRASIL, 2017, p. 499).

(EM13LP22) Analisar o histórico e o discurso político de candidatos e de partidos, como também propagandas políticas e programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões fundamentadas. (BRASIL, 2017, p. 505).

(EM13LP42) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, *gifs*, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais. (BRASIL, 2017, p. 512).

Fonte: Elaboração própria

Tais habilidades foram selecionadas para possibilitar “uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2017, p. 481).

Nesse contexto, ainda, com o intuito de apresentar uma proposta de ensino diferenciado, em contrapartida a um ensino descontextualizado que, infelizmente, tem se perpetuado não só nas aulas de língua portuguesa ao longo de muitos anos, é fundamental entender que se tratarmos a língua materna como objeto de estudo, ou seja, em uma perspectiva mais científica (BASSO & OLIVEIRA, 2012), o aluno conseguirá entender que tem papel ativo no processo de aprendizagem (FRANCHI, 2006).

Dessa forma, podemos citar as palavras de Franchi ao defender que, muitas vezes, no ensino de língua portuguesa nas escolas

(...) não há nenhuma conexão possível entre gramática e uso, entre gramática e produção e compreensão de textos: os estudos gramaticais nas escolas operam sobre objetos mortos ou sobre guardados de museus (resguardado o interesse, em outro momento e em outra forma, de se refazer a memória cultural e histórica da linguagem). (FRANCHI, 2006, p. 80)

Tomando essa citação como base, podemos entender que o ensino de gramática, em especial o estudo de morfologia, no Ensino Médio, costuma ser feito de forma descontextualizada. Além

de não se pensar na relação entre morfologia e texto, os materiais didáticos e muitos professores não abordam as mudanças que ocorrem nesse componente da língua e nem atentam para a criatividade do falante na produção de novos dados a partir de padrões que domina.

Como tentativa de mudança dessa perspectiva no ensino de língua materna, o professor deve encarar o ensino da língua portuguesa como uma ciência, assim como Basso & Oliveira (2012) abordam o ensino de linguística como uma ciência nas aulas de português. Dessa forma, concordamos com os autores quando defendem que:

A reflexão crítica sobre as línguas terá, acreditamos, reflexos positivos não apenas na leitura e escrita, mas na nossa identidade, restaurando uma dignidade que nos foi usurpada pelo ensino da Gramática Tradicional e que nos deu como efeito colateral o complexo de inferioridade frente à nossa língua que mencionamos acima e uma miopia frente ao que pode se estudar numa língua. (BASSO & OLIVEIRA, 2012, p. 36).

Assim, concordamos que nós, enquanto professores e pesquisadores, temos a responsabilidade de repensar a forma como estamos lidando com o ensino de língua portuguesa na educação básica. Sabemos que não existe receita mágica e, sabemos também, que este artigo está longe de resolver todos os problemas enfrentados na realidade do ensino de língua materna. No entanto, ao entendermos a importância de um ensino contextualizado, criativo e crítico no processo de aprendizagem do aluno, estaremos aproximando o objeto de estudo, que no nosso caso é a língua portuguesa, da realidade vivenciada por eles (como abordado no quadro 1 apresentado nesta seção).

Na próxima seção, abordamos, de forma mais prática, um exemplo de análise bem contextualizada que pode servir de exemplo para o professor criar o seu próprio material de introdução ao ensino de morfologia.

A parte prática: por que criamos palavras novas?

Baseados no que discute Vivas *et al.* (2017), na revisão de literatura feita neste artigo sobre os materiais didáticos e, também, no que é defendido pela BNCC e por autores renomados na área de Ensino, apresentamos uma possibilidade de como um professor de língua portuguesa pode introduzir o estudo da morfologia nas aulas do Ensino Médio.

Essa proposta não intenta dar conta de todo o processo de ensino-aprendizagem da área da gramática reconhecida como morfologia, mas, como dito anteriormente, nosso intuito é apresentar uma possível contextualização que pode ser feita ao introduzir a morfologia aos alunos. Para isso, embasamo-nos em Gonçalves (2016), no capítulo “Por que criamos palavras novas?”. Na medida em que formos discutindo o que é descrito no capítulo de Gonçalves (2016), apresentaremos possíveis análises textuais – baseadas nos gêneros textuais *tweets*, capas de revistas e manchetes. Os exemplos escolhidos tratam de (a) como as pessoas avaliam o governo

do atual presidente do Brasil, Jair M. Bolsonaro; (b) da pandemia do novo coronavírus e (c) da relação que as pessoas e veículos de imprensa estão fazendo entre o governo Bolsonaro e a pandemia da covid-19.

Gonçalves (2016), em seu capítulo “*Por que criamos palavras novas?*” apresenta cinco possíveis respostas a essa pergunta. Resumidamente, essas respostas são: (a) para nomear novas experiências; (b) para expressar uma ideia numa classe de palavras diferente; (c) para fazer o texto progredir; (d) para expressar ponto de vista e (e) para se identificar com um grupo. Nessa perspectiva, o autor reflete que,

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

Dando sequência à série de perguntas levantada pelo autor, acrescentamos uma a seguir: Imagina o aluno percebendo que novas palavras são criadas a todo o momento para atender a demanda do falante que é inserido em um contexto e em uma sociedade?

Se todos os professores de português refletissem sobre essa pergunta, o ensino da língua materna seria, como defendemos no título do artigo, 3C: crítico, criativo e contextualizado. Assim, ao ensinar morfologia, o professor poderia fazer esse questionamento com os alunos: “Por que criamos palavras novas?”. A partir de então, os alunos podem contribuir de acordo com as suas próprias percepções. Dessa forma, o professor pode registrar as respostas dos alunos no quadro e, em seguida, ir sistematizando as contribuições dos aprendizes de acordo com as respostas apresentadas por Gonçalves (2016). É importante ressaltar que o professor não precisa ficar preso à divisão feita por Gonçalves (2016); esta é apenas uma ideia de contextualização de aula.

Para entendermos um pouco o que Gonçalves (2016) propõe, veremos, a seguir, nas subseções do presente tópico, as cinco respostas apresentadas por ele. Ademais, ressaltamos, aqui, que utilizamos os mesmos subtítulos apresentados por Gonçalves (2016).

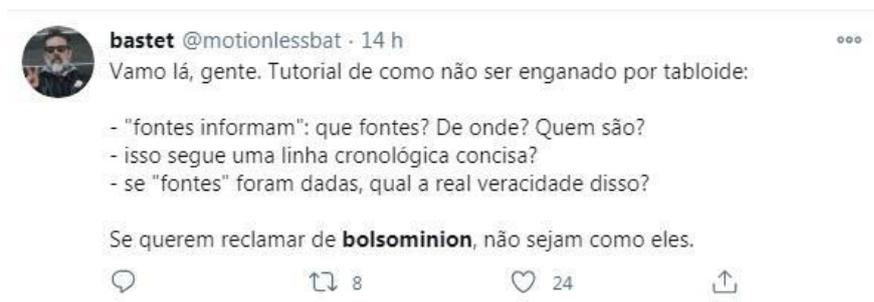
Primeira resposta: para nomear novas experiências

A primeira resposta dada por Gonçalves (2016) diz respeito a nomear novas experiências, ou seja, “aparecem palavras novas quando novos fenômenos ocorrem ou quando surge um conceito diferente ou, ainda, um objeto é inventado” (GONÇALVES, 2016, p. 12). Nesse ponto, é importante lembrarmos de que, mesmo que o falante crie novas palavras, ele precisa dar a ela “feição fonológica própria à nossa língua” (GONÇALVES, 2016, p. 12). Assim, Gonçalves (2016) apresenta exemplos de estrangeirismos como *bullying*, *nerd*, *blog* etc. em que o falante só percebe

que se trata de empréstimos na hora da escrita (pois, na fala, acabam por pronunciar de forma a se encaixar nos padrões fonológicos da nossa língua materna). Além dos estrangeirismos, o autor apresenta exemplos de novas formações como “chapeiro” (‘aquele que trabalha na chapa, fazendo, por exemplo, hambúrgueres’) e “cachorreiro” (‘aquele que passeia com cachorros’). O que é válido ressaltar é que, nesses últimos exemplos, seria interessante deixar o aluno perceber a presença do sufixo *-eiro* sendo usado com o fim de designar ofícios (mesmo não usando a metalinguagem “sufixo”; lembremos que essa proposta constitui uma introdução aos estudos da morfologia).

De acordo com Basílio, a função primordial da criação lexical é fornecer “novos rótulos para novas categorizações, ou seja, efetuar novas denominações” (BASÍLIO, 1987, p. 67). Nessa perspectiva, segundo Basílio, quando nomeamos novas experiências, estamos exercendo a função de rotulação. Essa função pode ser vista nos exemplos (3), (4) e (5) abaixo:

(3)



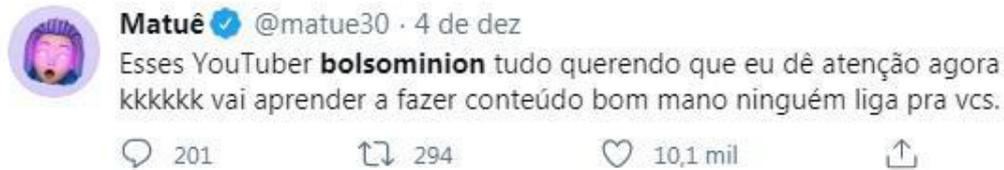
Disponível em: <https://twitter.com/motionlessbat/status/1336808800381247489>

(4)



Disponível em: <https://twitter.com/parma888bet/status/1335626491317678080>

(5)



Disponível em: <https://twitter.com/matue30/status/1334877730966474757>

Nos exemplos acima, vemos a palavra “bolsominion” sendo usada para nomear/classificar o grupo de pessoas que agem de forma parecida com o presidente Jair M. Bolsonaro. Para além da questão da rotulação, pode-se perceber que o termo em questão é um cruzamento vocabular entre as palavras Bolsonaro e *minion*.

De acordo com o site significados.com.br, *minion* “é um termo do idioma inglês e que pode ser traduzido para a língua portuguesa como ‘capanga’, ‘criado’, ‘servo’ ou ‘lacaio’.”. Além disso, o site aponta que esse “termo é normalmente utilizado para descrever os servos, escravos ou subordinados que são atrapalhados ou incapazes de executar as ordens comandadas pelo seu superior ou chefe.”

Em relação ao cruzamento vocabular, Gonçalves (2019) o define como “um processo não concatenativo de formação de palavras consistente na fusão de duas bases, como ‘sapatênis’ (junção de ‘sapato’ com ‘tênis’, ‘tipo de calçado’) [...]” (GONÇALVES, 2019, p. 152). Na esteira da definição de cruzamento vocabular, encontramos três grandes grupos de processos de formação de palavras (GONÇALVES, 2019), mas descreveremos apenas dois deles, pois o terceiro subprocesso, de acordo com Gonçalves, Andrade & Almeida (2010), é considerado um caso de reanálise (substituição sublexical). Assim, o primeiro grupo é o conhecido como entranhamento lexical, quando duas palavras se fundem interpondo uma à outra. Assim, fonologicamente, “as duas bases são literalmente superpostas, de modo que um ou vários segmentos são compartilhados” (GONÇALVES; ANDRADE; ALMEIDA, 2010, p. 152), como se vê em ‘aborrescente’ (aborrecer + adolescente), ‘criança’ (criança + onça) etc.. O segundo subprocesso de cruzamento vocabular é a combinação truncada, que, de forma geral, une duas partes que não compartilham material fonológico. Nesse processo, na junção das duas palavras, a maior sofre truncamento (redução) e a menor se concatena a ela (‘futevôlei’). No entanto, quando ambas as palavras apresentam correspondência em relação ao número de segmentos, as duas sofrem uma redução (‘portunhol’). Comparando os dois subprocessos do cruzamento vocabular vistos até então, Gonçalves afirma que os casos de combinação truncada “são mais designativos que expressivos, ou seja, neles predomina a função de rotulação, enquanto no entranhamento sobressai a função atitudinal.” (GONÇALVES, 2019, p. 153).

Nos exemplos (3), (4) e (5) dos *tweets* reproduzidos, vemos os falantes utilizando o termo “bolsominion” com a função de rotulação. Dessa forma, os exemplos chamam de bolsominion pessoas que não checam a veracidade dos fatos (que acreditam e propagam *fakenews*), pessoas sexistas e pessoas que querem chamar atenção nas redes sociais, respectivamente.

Segunda resposta: para expressar uma ideia numa classe de palavras diferente

Segundo o autor, “palavras novas também são criadas para adequar sintaticamente o conteúdo de outra. Dito de outra maneira, unidades lexicais podem ser cunhadas para efetuar uma mudança de classe, ao mesmo tempo em que veiculam informação nova” (GONÇALVES, 2016, p. 14). Com isso, ele exemplifica utilizando os dados de formação de verbos a partir de termos do inglês, como *deletar*, *clicar*, *zapear* etc.

Diante disso, Gonçalves explica que estamos diante da função de adequação categorial, quando, em síntese, estamos expressando uma ideia nova em uma classe de palavras diferente da palavra originária. Assim, o autor, na página 16, apresenta uma tabela que explica as possíveis alterações categoriais no âmbito da formação de palavras, a saber: verbos que passam a substantivos; verbos que passam a adjetivos; substantivos que passam a adjetivos; substantivos e adjetivos que passam a verbos; adjetivos que passam a advérbios e, por último, adjetivos que passam a substantivos.

Nesse âmbito, vale ressaltar que o professor não precisa, ainda, tocar no assunto de derivação; é relevante, no entanto, que o professor deixe os alunos perceberem que novas palavras são criadas a partir de palavras já existentes e, com isso, os alunos até podem perceber o comportamento da mudança de classe gramatical, diante de exemplos como: inibir (V) – inibição (S); gerenciar (V) – gerenciável (Adj); Canadá (S) – canadense (Adj); flor (S) – florescer (V); feliz (Adj) – felizmente (Adv); esquisito (Adj) – esquisitice (S).

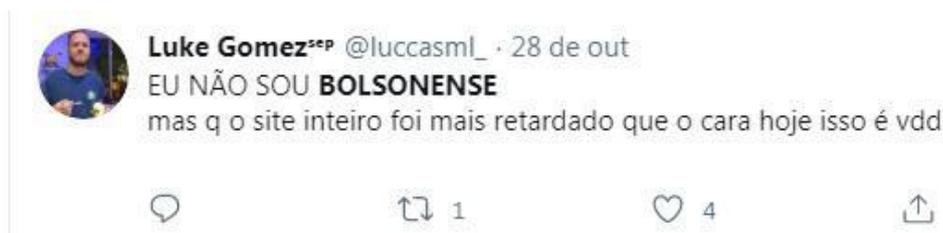
Com base nos exemplos de *tweets*, imagens (6) a (11), encontramos exemplos de criação de novas palavras com a mudança de classe gramatical da palavra de origem. Todos os exemplos abaixo partem do substantivo ‘Bolsonaro’ para classes diferentes, a saber: em (6), (7), (8) e (9), temos substantivos que passam a adjetivos, e, em (10) e (11), temos substantivos que passam a verbos.

(6)



Disponível em: <https://twitter.com/Barreto269/status/1276584979636662272>

(7)



Disponível em: https://twitter.com/luccasm_/status/1321575838790410240

(8)



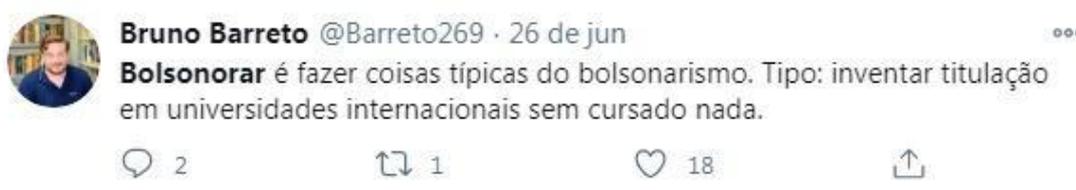
Disponível em: <https://twitter.com/glaucoalexander/status/1171397318786129920>

(9)



Disponível em: https://twitter.com/iagocoutinho_/status/709106472551116800

(10)



Disponível em: <https://twitter.com/Barreto269/status/1276584981087899650>

(11)



Disponível em: <https://twitter.com/JaniceAscari/status/1042202577046319105>

Com base nesses exemplos apresentados (ou em outros exemplos que o professor pode separar para apresentar aos alunos), é relevante mostrar que a mudança categorial também está relacionada a questões semânticas. Em outros termos, é importante mostrar que “processos derivacionais sempre apresentam função semântica, mesmo quando sua função primordial é a sintática” (BASÍLIO, 1987, p. 69). Nos exemplos citados, podemos perceber que nenhum dos termos criados apresenta sentido positivo.

Outra observação a ser feita é que Gonçalves (2016) ressalta que os processos de formação de palavras como um todo podem apresentar mais de uma função, que pode ser de natureza semântica, sintática ou discursiva. Desse modo, Gonçalves faz referência ao estudo de Rodrigues (1993) que analisa a produtividade do sufixo *-vel*, que pode formar adjetivos ou verbos (ambos os processos tendo um substantivo como ponto de partida). Com base nisso, podemos defender que o dado “bolsonável” em (8) e (9) apresenta tanto a função de adequação categorial, quanto a função de rotulação.

Terceira resposta: para fazer o texto progredir

Em uma perspectiva mais textual, até mesmo para colocar em prática o que preconiza a BNCC, os professores de língua portuguesa precisam buscar exemplos contextualizados em gêneros textuais. Até o momento, temos trabalhado com os *tweets*; nesta seção, no entanto, exemplificaremos a importância da morfologia em relação à progressão textual nas capas da revista *Isto é*, edições 2601 e 2653, e em manchetes.

Pouco se discute a relação da morfologia com o texto e, por isso, defendemos a importância de apresentar os dados de forma contextualizada. Isso deve ser feito não para o professor usar o texto como pretexto, ou seja, a partir da leitura do texto, propor uma atividade meramente classificatória (com o uso da metalinguagem). Não que esse tipo de exercício seja um problema, mas defendemos que o ensino não deve ser meramente metalinguístico. Com isso, ao apresentar o texto, o professor pode abordar o uso das classes gramaticais, ou até mesmo termos criados a partir dos processos de formação de palavras que, no texto em análise, estejam sendo utilizados como forma de coesão referencial (KOCH, 1990), por exemplo.

Nesse âmbito, a morfologia pode ajudar na progressão temática do texto; com o uso de mecanismos de retomada, o escritor consegue manter o texto coeso e claro. Com isso, defendemos que a referenciação é uma atividade sociocognitiva-interacional realizada por sujeitos sociais (KOCH, 2001) e que os referentes não espelham fielmente o “mundo real”, sendo construídos interativa e discursivamente no interior dessa atividade (KOCH; MORATO; BENTES, 2005).

Para entendermos melhor a questão da função textual, vejamos as duas capas da revista *Isto é* separadas para a análise neste artigo.

(12)

FANFARRÃO
O presidente Jair Bolsonaro tripudia da vida dos outros, despreza a vacina e arma um circo político de mentiras, em escárnio absoluto que provoca a repulsa nacional



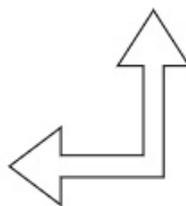
**INCONSEQUENTE
IRRESPONSÁVEL
E INSANO**

Até que ponto pode chegar um presidente no **desrespeito e descaso para com os brasileiros**, de quem debocha e faz pouco caso com ataques homofóbicos



Disponível em: <https://istoe.com.br/capa-de-istoe-sobre-bolsonaro-viraliza-nas-redes-sociais/>

(13)



Disponível em: <https://istoe.com.br/edicao/2601/>

Nos exemplos (12) e (13) acima, podemos ver o exemplo da anáfora direta que é marcada pela correferencialidade, isto é, quando mais de uma expressão referencial designa o mesmo objeto de discurso. Destaque-se que o mecanismo referencial da anáfora direta vai muito além do simples sentido de repetição ou da localização de referentes no texto. Segundo Koch (2002, p. 81), o processo anafórico corresponde ao estabelecimento de “uma ligação com algum tipo de informação que se encontra na memória discursiva”. Tomadas sob a perspectiva sociocognitivo-

interacional, as anáforas diretas (correferenciais) podem também ser apresentadas por meio da substituição (nominal e/ou pronominal) ou mesmo por meio da elipse (ou anáfora zero) – indicada por um \emptyset (zero) –, designando o apagamento do termo anafórico.

Ademais, na manifestação da anáfora direta, ocorre a reativação de referentes prévios, podendo-se dizer que o elemento anafórico depende da existência do referente anterior, sem o qual o segundo elemento não é suficientemente compreendido/interpretado.

Percebendo o uso da anáfora direta nas capas apresentadas neste artigo, vemos que, em (12), os adjetivos “fanfarrão”, “inconsequente”, “irresponsável” e “insano”, bem como o substantivo “presidente” são utilizados para retomar o termo “Jair Bolsonaro”. Dessa forma, é possível notar a manutenção de uma cadeia referencial (MARCUSCHI, 2001). Além dessa análise, não podemos deixar de fora o conteúdo imagético apresentado na capa da revista, pois, para uma interpretação completa, o leitor precisa levar em consideração os recursos multissemióticos. Com a imagem, temos a confirmação de que o foco está no objeto de discurso Jair M. Bolsonaro e, além disso, a imagem o apresenta como vilão. Essa informação é ativada por meio do conhecimento de mundo do leitor ao perceber que o presidente está sendo representado como o Coringa, vilão do filme do *Batman*. Dessa forma, todo o processo de referenciação tem o sentido completo, pois os adjetivos denotam sentido negativo à atuação do atual presidente. Prova dessa leitura é a manchete (14) da revista *Fórum* publicada em 13 de novembro de 2020, em que “Bolsoringa” é um cruzamento vocabular com a função de rotulação, mas também com a função textual de fazer referência ao presidente Jair M. Bolsonaro, especificamente em relação à imagem da capa da revista *Istoé*. Além dessas duas funções, ainda poderíamos dizer que, no dado “Bolsoringa”, existe a presença da função atitudinal, função que ainda discutiremos neste artigo.

(14)

“Bolsoringa”: Istoé satiriza Bolsonaro em capa que viraliza nas redes

Revista fez montagem de fotos do presidente e vilão dos quadrinhos para criticar declarações do titular do Planalto; chamada o qualifica como “inconsequente, irresponsável e insano”

Por Fabíola Salani | 13 nov 2020 - 14:40

Disponível em: <https://istoe.com.br/edicao/2601/>

Na imagem (13), o termo “Bolsonaro” é retomado pelo sintagma nominal “um leão fora de controle”, pelo adjetivo “destemperado” e pelo substantivo “presidente”. Além disso, mais uma vez, reforçamos a importância de se atentar aos recursos multissemióticos, que, também, acabam passando uma mensagem. No exemplo em questão, vemos a referência ao filme “O rei leão” da *Disney* e, além disso, a fonte utilizada em “Bolsonaro” é a mesma utilizada quando se escreve “*Walt Disney*”.

Com essa análise preliminar, mostramos que o professor pode mostrar a importância de se usar diferentes palavras pertencentes a diferentes classes gramaticais para criar uma progressão

temática no texto escrito. Além disso, esse tipo de análise é de suma importância, pois cria, no aluno, o hábito de ler criticamente os textos que circulam os contextos sociais.

Quarta resposta: para expressar ponto de vista

Gonçalves (2016) defende que novas palavras podem ser criadas com o fim de expressar o ponto de vista do falante. Com base nisso, o autor chama de função atitudinal aquela “pela qual se externalizam as atitudes e crenças do emissor e a necessidade que se tem de expressar ponto de vista, seja uma impressão positiva (como em *corpitcho*, ‘corpo atraente, escultural’) ou negativa (*timeco*, ‘time ruim, de atuação pífia’).” (GONÇALVES, 2016, p. 23-24).

Nessa perspectiva, o autor descreve a função atitudinal com base no uso de afixos que, ao serem utilizados, podem expressar uma conotação positiva ou negativa na palavra criada. Na análise deste artigo, lançamos mão de exemplos de cruzamentos vocabulares que acabam sendo mais produtivos no tipo de *corpus* analisado neste trabalho.

No exemplo (15) abaixo, os falantes criaram, com a função de rotulação, os substantivos “Bozonaro” e “Micheque”. No entanto, por mais que os dados representem a função de rotulação, eles apresentam, também, a função atitudinal, pois, ao reproduzirem esses vocábulos, os falantes demonstram reprovação em relação ao atual governo e as atitudes tomadas, nesse caso pelo presidente Bolsonaro e sua esposa Michelle Bolsonaro.

(15)



Disponível em: <https://twitter.com/EstherTheodoro/status/1336128929384570881>

No exemplo em questão, o perfil do *twitter* critica a exposição inaugurada com as roupas do presidente e da Michelle Bolsonaro usadas na posse de 2019. Com tom de reprovação e com o intuito de criticar essa atitude, o perfil utiliza o cruzamento vocabular Bozo + Bolsonaro = Bozonaro e Michelle + Cheque = Micheque. Em relação ao último cruzamento, os falantes dizem

respeito, de forma crítica, à situação em que Fabrício Queiroz, ex-assessor de Flávio Bolsonaro, e sua mulher, Márcia Aguiar, depositaram R\$ 89 mil em cheques na conta de Michelle Bolsonaro.

Outro dado que pode ser usado para exemplificar a função atitudinal é a famosa fala do presidente Bolsonaro ao referir-se à covid-19 como uma “gripezinha”, como pode ser visto em (16) abaixo.

(16)

G1

POLÍTICA

Veja frases de Bolsonaro durante o 1º mês de coronavírus no Brasil

Presidente já afirmou que pandemia era 'muito mais fantasia' e que doença causada pelo vírus era gripezinha. Até a manhã desta quinta, país já tinha registrado mais de 2,5 mil casos e 60 mortes.

Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/26/frases-bolsonaro-coronavirus.ghtml>

Ao chamar a doença causada pelo novo coronavírus de ‘gripezinha’, o presidente utiliza o sufixo *-inha* com a função atitudinal, ou seja, expressa, em um tom pejorativo, o juízo de valor estabelecido por ele mesmo. Nesse caso, vemos que o que está em jogo “é a atitude subjetiva do emissor” (GONÇALVES, 2016, p. 23) em relação à pandemia da covid-19.

Quinta resposta: para se identificar com um grupo

Nesse âmbito, Gonçalves (2005a, p. 87) analisa como função indexical “a capacidade de uma forma veicular informações relevantes acerca de estilos vocais específicos”. Além disso, Gonçalves (2011a, p. 64) afirma que “[...] determinadas estratégias podem funcionar como uma espécie de ‘sistema de sinalização’, revelando o perfil sociolinguístico do usuário.”

Como exemplos, o autor apresenta alguns processos de formação de palavras que apresentam função indexical, dentre eles “construções X-aço, como *golaço*, *cansadaço* e *afinzaço*, parecem estar mais associadas à fala masculina” e “alguns usos do diminutivo são mais frequentes na fala infantil e na fala feminina, sendo pouco comuns na fala de homens (*beicinho*, *soninho*, *cansadinho*).” (GONÇALVES 2016, p. 27).

Neste artigo, defendemos que todos os dados apresentados até então – exemplos (3) ao (16) – representam, também, a função indexical, visto que todos eles se configuram como dados utilizados e propagados por pessoas que, de alguma forma, se opõem ao atual governo. Com isso, ao vermos um falante reproduzindo “Bozonaro”, “Micheque”, “Bolsoringa”, “bolsominion”, entre outros exemplos, percebemos, de imediato, que o falante em questão faz parte de um grupo insatisfeito com a atual gestão do presidente Bolsonaro.

Considerações finais

Como já dito ao longo do artigo, sabemos que a discussão realizada aqui está longe de resolver todos os problemas enfrentados pelos professores de língua portuguesa do ensino básico. Sabemos que muitos são os problemas, dentre os quais alguns que foram abordados neste trabalho, a saber: o tradicionalismo, a falta de hierarquia entre critérios de análise linguística, a língua como sistema estático, a falta de problematização dos dados e a falta de relação com o texto (VIVAS *et al.*, 2017).

As reflexões e discussões feitas neste artigo servem como subsídio aos professores e pesquisadores que, de alguma forma, querem repensar o ensino de língua portuguesa, sobretudo com ênfase no ensino de morfologia. O intuito deste trabalho foi levantar possíveis discussões que podem ser levadas para a sala de aula para que o ciclo de um ensino descontextualizado, que tem sido perpetuado ao longo dos anos, seja quebrado.

Por mais que tenha sido uma proposta preliminar e que não tenha sido aplicada em uma sala de aula, vemos que as discussões levantadas aqui colocam em cheque um ensino descontextualizado e que não reflete a língua em uso, uma vez que os exemplos mostrados são contextualizados, apresentam relação com o texto (retirados de textos reais) e geram uma possibilidade para uma reflexão problematizadora (já que vemos dados que podem ser associados à função atitudinal (GONÇALVES, 2019).

No entanto, mesmo diante desse grande desafio, acreditamos que, com muita força de vontade, pesquisas científicas, criação de materiais extras e de sequências didáticas que desenvolvam o conteúdo de forma contextualizada, crítica e criativa, os professores podem inovar e fazer história.

Quando inovamos, marcamos os alunos. Quando inovamos, facilitamos o processo de ensino-aprendizagem. Quando fugimos do tradicionalismo e mostramos que a língua é dinâmica e que os falantes são criativos, conseguimos atrair a atenção dos aprendizes e, com isso, geramos um ambiente propício a um ensino significativo, funcional, crítico e contextualizado.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. Vol. 1. São Paulo: Moderna, 2008.

BASÍLIO, M. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

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

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola, 2006.

GONÇALVES, C. A. V. *Flexão e derivação em Português*. 1. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005a.

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

GONÇALVES, C. A. Composição e derivação: polos prototípicos de um continuum? Pequeno estudo de casos. *Domínios da lingu@gem*, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 63-94, 2011a.

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

GONÇALVES, C. A. *Morfologia*. São Paulo: Parábola, 2019.

GONÇALVES, C. A.; ANDRADE, K. E.; ALMEIDA, M. L. L. Se a macumba é para o bem, então é boacumba: análise morfoprosódica e semântico-cognitiva da substituição sublexical em português. *Linguística* (Rio de Janeiro), v. 6, p. 64-82, 2010.

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

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

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

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

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, A. Adjetivos em -vel: um estudo dos processos de formação. *Cadernos Pedagógicos e culturais/Centro Educacional de Niterói*. Niterói, v. 2, n. 1, pp. 139-49, 1993.

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