

TEORIAS DE ENSINO ARTICULADAS A TÓPICOS DE MORFOLOGIA

Vítor de Moura Vivas¹
Carlos Alexandre Gonçalves²
Margareth Andrade Morais³

Resumo: Neste capítulo, refletimos sobre algumas das possibilidades de relacionar morfologia e ensino, explicitando diversas estratégias que o professor pode seguir no seu dia a dia em sala de aula. Apresentamos alguns aportes que julgamos relevantes à articulação aqui focalizada, pois entendemos que propostas de ensino exitosas podem se embasar em um, dois ou três dos principais pilares defendidos no capítulo: (a) o aluno como pesquisador (Basso; Pires De Oliveira, 2012); (b) o estudo de gramática como produção de sentido (Franchi, 2006); (c) a defesa de três eixos para o ensino de português (Vieira, 2017). Como exemplo, selecionamos cinco textos a fim de ilustrar a possibilidade de apresentar os expedientes morfológicos em uso, de modo contextualizado e atrelado à produção de sentidos pelos falantes. Por meio dos exemplos, foi possível demonstrar como integrar a descrição de aspectos morfológicos, como marcas flexionais, mesclas lexicais e uso de sufixos, aos textos em que

¹ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Rio de Janeiro. Coordenador do grupo de pesquisa Morfologia e uso: por novas perspectivas para o ensino de português com apoio e financiamento do IFRJ/CNPQ do Programa Prociência. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1602-2899>.

² Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Departamento de Letras Vernáculas (Setor de Língua Portuguesa. Colaborador do grupo de pesquisa Morfologia e uso: por novas perspectivas para o ensino de português com apoio e financiamento do IFRJ/CNPQ do Programa Prociência Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3672-3852>.

³ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Rio de Janeiro. Colaboradora do grupo de pesquisa Morfologia e uso: por novas perspectivas para o ensino de português com apoio e financiamento do IFRJ/CNPQ do Programa Prociência. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7182-0258>.

ocorrem. Assim, atingimos nosso objetivo de expor sugestões de práticas de análise linguística com foco no estudo da morfologia.

Palavras-chave: Gramática. Ensino. Morfologia.

Introdução

Neste capítulo, retomamos alguns conceitos teóricos relevantes para o ensino a fim de apresentar uma articulação entre as teorias linguísticas citadas e o ensino de morfologia nas escolas. Motivados pela necessidade de aprimorar o ensino de morfologia, principalmente, para o ensino médio, revisitamos contribuições como a de Basso e Pires de Oliveira (2012), Vieira (2017), a fim de apresentar algumas possibilidades de associação entre tais teorias, a descrição morfológica e seu papel na organização textual. Assim, também objetivamos demonstrar como a morfologia pode ser ensinada, para além de dados soltos, descontextualizados e/ou apresentados como uma lista de nomenclatura a ser decorada, enfatizando o papel da morfologia na construção de sentidos dos textos.

Para cumprir tal objetivo, o capítulo inicia-se com uma breve seleção teórica de conceitos que julgamos relevantes para o ensino de língua portuguesa, assim como retomamos pressupostos contidos nos documentos oficiais que orientam o ensino de língua no Brasil. Em seguida, apresentamos um *corpus* formado por cinco textos, de gêneros diferentes, curtos e de fácil aplicação para a sala de aula, a fim de demonstrar possibilidades dessa articulação entre morfologia e ensino.

A relevância de entender o aluno como um pesquisador

O artigo de Basso e Pires de Oliveira (2012) é fundamental para pensarmos as aulas de português e, mais especificamente, o papel do ensino de gramática. Certamente, não é produtivo ao aluno deixar de aprender gramática ou aprender apenas como

ferramenta necessária ao estudo do texto. Na escola, deve haver espaço para o ensino de leitura e produção textual, mas também é importante que se estude gramática. A questão que se coloca é a seguinte: como devemos proceder para atingir esse fim? Basso e Pires de Oliveira (2012) defendem a importância do ensino de gramática na escola de modo científico:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em boa medida, excluem a gramática, que só deve ser utilizada como instrumento para o texto escrito. Essa não é apenas uma visão instrumental da gramática, mas também serve para reafirmar a gramática normativa, porque vê a gramática como pronta, intocável. Esse não é o espírito científico: o desafio é construir gramáticas para se apoderar da metalinguagem, aprendê-la e sabê-la (Basso; Pires De Oliveira, 2012, p. 23).

Não podemos, na escola, deixar de abordar o estudo de gramática nem mesmo estudar a gramática como pronta e acabada, tendo relevância apenas como instrumento para o domínio da modalidade escrita da língua. Devemos estudar gramática como ciência. Basso e Pires de Oliveira (2012) evidenciam que não se costuma ensinar ciência nas escolas brasileiras. Para discutir esse assunto, utilizam a experiência de Feynman na década de 1950. Feynman, físico estrangeiro, prêmio Nobel de física em 1965, constata que não se ensina a física como ciência nas faculdades do Brasil; depois, verifica que, nas universidades de Engenharia, o mesmo ocorre. Há uma preocupação dos alunos em decorar conceitos e repeti-los para atingirem a aprovação. Da mesma forma, os professores ensinam conceitos, formas de parafrasear definições e cobram dos alunos, geralmente, a repetição dessas definições. Esse tipo de ensino baseado em repetição de conceitos ocorre na formação dos professores e nas escolas.

Basso e Pires de Oliveira (2012) defendem que esse ensino baseado na repetição e com um aluno pouco ativo no processo ocorre também nas aulas de Língua Portuguesa de modo geral. Quando se estuda gramática, muitas vezes, os alunos aprendem

nomes, repetem regras, geralmente, sem entendê-las de fato. Precisamos, como professores, propiciar, aos alunos, uma postura ativa, produtora de conhecimento. Os alunos devem ter o prazer de aprender de fato e conseguir aplicar o conhecimento que aprendem a novas situações.

Um dos aspectos percebidos por Feynman sobre o aluno brasileiro é o medo de fazer pergunta durante as aulas. A percepção dos alunos para perguntas durante a aula é de perda de tempo; há um interesse de captar o máximo de informações possíveis ditas pelo professor, para que, posteriormente, estes consigam acertar questões de prova. O objetivo, ao assistir às aulas e aprender novas definições, é conseguir uma boa nota posteriormente. Basso e Pires de Oliveira (2012) defendem que devemos aprender ciência na escola e que esse aprendizado deve ser construído por meio do raciocínio científico:

a resposta de Feynman sobre as razões de se ensinar ciência não tem a ver com aplicabilidade. Por mais ingênua que possa parecer, sua resposta é que devemos ensinar ciência porque ciência é algo interessante, é algo curioso e somos intrinsecamente curiosos. Essa resposta – bastante romântica, de fato – apela para uma relação com o saber que tem muito de prazer, de satisfação e de êxtase – como diz o título de um de seus livros *The Pleasure of Finding Things Out* (“O prazer de descobrir as coisas”) (Basso; Pires de Oliveira, 2012, p. 20).

O estudo da linguística, ao se abordar gramática na escola, auxilia no ensino de ciência inclusive em outras disciplinas. Basso e Pires de Oliveira (2012) citam um experimento de três anos de Maya Honda e Wayne O’Neil com alunos de 12 a 18 anos. Os autores do experimento ensinaram argumentação e técnicas científicas a partir do ensino de linguística. Ao se estudar ciência através do ensino de gramática, não há custos financeiros, os dados estão sempre disponíveis e há, inclusive, evolução dos alunos no ensino de língua e em outras disciplinas, como Física, Matemática:

É interessante notar que os autores não trabalharam com os professores de inglês e/ou de literatura, mas sim com os professores de ciência, justamente com o intuito de também mostrar que há uma visão científica sobre a linguagem; eis aqui um gancho para projetos interdisciplinares (Basso; Pires de Oliveira, 2012, p. 28).

No artigo, também se afirma que é necessário estudar a modalidade falada na escola no estudo de gramática. Entendemos que essa estratégia é muito importante e evidencia como a gramática é uma ciência “viva”. É preciso apresentar a morfologia como ciência e devemos ensinar morfologia de modo prazeroso, fazendo com que o aluno raciocine de modo científico. Esses princípios constituem a base fundamental de diversos trabalhos deste livro.

Defendemos o estudo de morfologia na escola através de dados reais de uso em diferentes modalidades (escrita ou falada) e em registros mais ou menos formais. Considerar o aluno como sujeito do processo e a morfologia como ciência torna a aprendizagem mais produtiva e prazerosa:

Muito já se falou sobre não ensinar gramática, ensinar gramática, ensinar texto, leitura, etc., mas pouco se falou sobre ensinar o quanto a linguagem humana é fascinante, complexa e divertida, e muito menos isso foi usado como um mote para arquitetar um ensino sobre língua (Basso; Pires De Oliveira, 2012, p. 36).

Por exemplo, em um estudo sobre flexão de gênero, o aluno pode ser incentivado a encontrar exemplos nos quais a forma do feminino ganha significado autônomo, independente do masculino correspondente, funcionando, portanto, como palavra nova, como se vê em (01). Também pode ser estimulado a observar que a relação masculino/feminino nem sempre está relacionada a uma oposição de sexos, fazendo-o a chegar a dados como se verifica em (02) a seguir:

(01) bruxa	(02) cesto – cesta
porca	barco – barca
magrela	jarro – jarra
pelada	ovo – ova
periquita	mato – mata

Tal procedimento pode levar o aluno a refletir que nem sempre a flexão de gênero impõe oposição de sexos, sobretudo nos substantivos, e que pode estar a serviço da formação de palavras, pois, como observa Gonçalves (2007, p. 76), “não é raro encontrar usos figurados para nomear seres ou eventos não por critérios objetivos, mas a partir de propriedades transferidas em termos associativos”. Nos dados em (01), “magrela” pode ser um tipo de bicicleta; “bruxa”, uma mulher antipática, rabugenta ou malvada; “porca”, objeto que serve para travar a rosca do parafuso; “pelada”, partida de futebol disputada não profissionalmente e “periquita”, órgão sexual feminino. Em (02), verificam-se, na segunda coluna, novos referentes em relação à primeira coluna. Esses novos referentes apresentam sentidos especializados dos referentes da primeira coluna; em outras palavras, o novo sentido tem alguma relação com o primeiro. Sendo assim, por exemplo, “cesta” é um novo tipo específico de cesto e “barca”, um novo tipo específico de barco. Ainda em relação ao sentido dos elementos da segunda coluna de (02), “jarra” é um recipiente usado para colocar um líquido ou vaso para colocar flores; “ova” é o conjunto de ovos de um peixe e “mata”, terreno amplo coberto por árvores, arbustos, entre outros elementos silvestres.

Entendendo o estudo de gramática como produção de sentido

Franchi (2006) apresenta, no seu texto, os seguintes aspectos fundamentais para o ensino de língua portuguesa: produção e compreensão de texto; desenvolvimento da interação social na oralidade; conhecimento e representação da realidade; eliminação de preconceitos e discriminações sociais na linguagem; ensino de

tópicos gramaticais. O autor não nega a importância do pleno desenvolvimento das competências de leitura e produção textual: evidencia a relevância de o aluno aprender a se comunicar em diversos contextos atingindo as finalidades discursivas na interação, demonstra a necessidade do combate ao preconceito linguístico, mas explicita que todos esses fatores não eliminam a importância do estudo de gramática. É um perigo eliminar ou relativizar o estudo de gramática, e é uma ótima estratégia integrar a teoria linguística à prática pedagógica.

Com relação a como costuma ser o ensino de gramática nas escolas, o autor, assim como Basso e Pires de Oliveira (2012), afirma que é baseado em nomenclaturas e identificação de estruturas, mas ainda acrescenta que as definições dadas geralmente são inadequadas e mais atrapalham do que ajudam os alunos. Nas palavras do autor:

O professor deve saber o limite de aplicações assim definidas, para não generalizá-las a expressões e exemplos a que não se aplicam e que, incrivelmente, são os que prefere propor à análise (e provas) dos alunos, para testar seu conhecimento (Franchi, 2006, p. 65).

Como exemplo dessas definições insuficientes, cita dois conceitos: o de substantivo como aquele que designa seres e a definição de sujeito como aquele que pratica ação ou como termo sobre o qual se faz uma declaração. Não há um critério único, “mágico” para definir itens gramaticais. Mesmo assim, o professor não deve desistir da gramática por isso; pelo contrário, é necessário um bom conhecimento de gramática e de linguística para lidar com os diversos dados e com aquilo que não é previsto por alguma definição. Certamente, a língua é maior do que a descrição que se faz (ou se tenta fazer).

O autor evidencia a importância de entender o aluno como sujeito ativo do aprendizado e de explorar a criatividade no processo de aprendizagem. Para defender essa visão, apresenta ideias de Piaget: “O aluno não deve ser passivo e recipiente, mas

ativo e interferente: o conhecimento tem que resultar de um processo de construção conduzido pelo sujeito” (Franchi, 2006, p. 41). Assim, “interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções” (Franchi, 2006, p. 63-64).

Ademais, o autor ainda apresenta a necessidade de articulação entre teoria linguística e prática pedagógica para o ensino de gramática. Defendemos ser fundamental pautar-se nas pesquisas em morfologia para efetivar práticas pedagógicas produtivas e interessantes aos alunos. Por exemplo, não há mais como insistir que as marcas morfológicas de grau expressam apenas aumento e diminuição de tamanho. As pesquisas linguísticas já afirmam, pelo menos desde a década de 1970, que esses significados são os menos veiculados por afixos como *-inho* e *-ão*.

Para Franchi (2006), a gramática deve ser entendida como produtora de sentido; por meio de expedientes gramaticais, é possível realizar diversos recursos expressivos nas interações reais entre interlocutores. É fundamental estudar a variedade dos recursos estruturais expressivos, colocados à disposição do locutor para a produção de sentido, como é o caso da gradação morfológica:

gramática é o estudo das condições linguísticas da significação. É uma resposta sistemática e, quanto possível, explícita, à questão fundamental a que já nos referimos neste texto ... por que e como (e para quem e quando ...) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam! (Franchi, 2006, p. 88).

Para efetivar um ensino de gramática como produção de sentido, centrada no aluno como sujeito ativo e criativo, o autor propõe o trabalho com atividades linguísticas, epilinguísticas, que devem ser trabalhadas nas séries iniciais, e metalinguísticas, mais adequadas para as séries finais na escola. A aplicação dessas atividades também é defendida por Vieira (2017), como vemos a seguir.

O ensino de português e abordagem de três eixos

A atividade linguística consiste no acesso a textos dos mais diversos gêneros pelos alunos, os quais devem ler e compreender textos de diferentes modalidades, registros. Desde crianças, realizamos atividades linguísticas naturalmente por estarmos em contato linguístico. Quando desenvolvemos atividades linguísticas na escola, pretendemos “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (Franchi, 2006, p. 98). Na atividade epilinguística, há o objetivo “de levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua” (Vieira, 2017, p. 72). A atividade metalinguística é “um ‘trabalho inteligente de sistematização gramatical’ (em um quadro intuitivo ou teórico) que permite descrever a linguagem a partir da observação do caráter sistemático das construções, repletas de significação” (Vieira, 2017, p. 72).

Fundamentando-se em Franchi (2006), Vieira (2017) afirma que a integração dessas três atividades no ensino de língua portuguesa permite uma abordagem reflexiva de gramática. A autora é mais uma a defender a necessidade de estudar gramática na escola. A gramática é um dos eixos fundamentais à aprendizagem de língua; a esse eixo, somam-se os eixos do texto e da variação linguística. Em outras palavras, no ensino de língua portuguesa, importa ensinar os fenômenos gramaticais de forma reflexiva (atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas) – eixo 1 – visando às competências de produção/leitura – eixo 2 – e abordando a variação no uso – eixo 3: “trata-se de focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades” (Vieira, 2017, p. 71).

A autora salienta que os PCNs propõem o ensino de gramática na escola, visto que cabe ao professor: “refletir sobre os fenômenos

de linguagem, particularmente os que tocam a questão de variação linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua” (Brasil, 1998, p. 59). Além disso, é necessário “levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (Brasil, 1998, p. 19).

Como afirma Vieira (2017), nos PCNs, a gramática tem o seu lugar preservado no ensino, por mais que seja como um instrumento: “o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (Brasil, 1998, p. 78). Consideramos os objetivos previstos nos PCNs de desenvolver a capacidade discursiva do aluno e as competências de leitura/produção textual como essenciais. O aluno deve aprender na escola a realizar os seus objetivos nas mais diversas situações, assim como deve reconhecer e interpretar, de forma ativa, textos de diversos gêneros. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também apresenta a necessidade de um ensino contextualizado, com o trabalho por meio de gêneros textuais orais, escritos e multimodais integrando leitura, produção textual e análise linguística:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (...) Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 65).

Resumindo a proposta

O ensino de gramática auxilia no aperfeiçoamento dessas habilidades discursivas e textuais. Portanto, defendemos o pressuposto de que o professor de português não pode, de forma alguma, deixar de ensinar gramática na escola. Utilizando os aportes teóricos descritos neste capítulo, consideramos que, sem o estudo de gramática, não só essas possibilidades instrumentais são prejudicadas como também a capacidade de ser criativo e de raciocinar de modo científico. A gramática deve ser entendida como mais do que um instrumento nas aulas. Sendo assim, cabe ao professor, em conjunto com os alunos, propiciar uma aprendizagem efetiva, prazerosa e condizente com a realidade do uso linguístico nas suas amplas e diversas possibilidades.

Consideramos a proposta de Vieira (2017) sobre os três eixos do ensino de língua muito produtiva e necessária às aulas de português, visto que dá relevância aos diferentes pilares, ao mesmo tempo que propõe a integração entre estes. Promover trabalhos em sala de aula com cada eixo e, posteriormente, realizar a integração deles faz com que o aluno desenvolva a sua competência linguística plenamente. Pode haver aulas de gramática, de variação ou de leitura/produção textual separadamente durante a formação do estudante, mas o professor pode (e deve) também relacionar esses eixos conjuntamente em outros momentos/atividades. A autora afirma o seguinte sobre o eixo da variação:

Seja para cumprir os propósitos voltados mais propriamente ao componente gramatical (expressos em 3.1), seja para promover a capacidade de leitura e produção textual a partir dos expedientes linguísticos (como proposto em 3.2), é absolutamente necessário que as aulas de Língua Portuguesa propiciem reflexões sobre as estruturas que não são do conhecimento do aluno por motivo de não pertencerem à variedade que ele domina, que contém estruturas consideradas típicas da variedade popular (no sentido de pertencente a comunidades menos escolarizadas) e falada (praticada normalmente nos gêneros textuais da fala espontânea). Isso implica

assumir que as construções gramaticais presentes nos materiais veiculados em meios escolares, principalmente na modalidade escrita, são muitas vezes desconhecidas dos alunos e, por isso, até ininteligíveis (Vieira, 2017, p. 77).

O aluno precisa ter acesso ao uso da língua em diversas variedades para entender melhor o funcionamento dos expedientes gramaticais e para ler / escrever plenamente. Muitas vezes, não entende uma explicação da gramática tradicional sobre uma determinada estrutura linguística, porque não a utiliza da forma que é ensinada na escola. Também pode o aluno não compreender, parcial ou integralmente, um texto por desconhecimento de determinada variante linguística. Em outras palavras, o acesso ao eixo 3 auxilia no desenvolvimento do eixo 1 e do eixo 2. É muito importante que o professor trabalhe plenamente com cada eixo e este trabalho facilita a integração com os demais. Segundo Vieira (2017):

o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo 2), deve ser conjugado ao trabalho com variação linguística como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da recepção (leitura), seja no da criação (produção textual) (Vieira, 2017, p. 80).

Quanto à gramática, é bastante relevante a visão da autora deste eixo como produção de sentido na esteira de Franchi (2006). Gramática não deve ser vista como apenas forma, mas sempre apresentando significado e revelando intenção do enunciador em nível micro ou macroestrutural. Defendemos a visão de que a morfologia deve ser entendida desta forma. Como afirmam Vivas *et al.* (2019):

O professor precisa tentar explorar a morfologia no texto: é fundamental que se pautar o ensino de morfologia, tendo em vista as habilidades de leitura e produção. Além disso, não se pode perder de vista que o aluno é um ser pensante que se coloca na

sociedade em interações a todo o momento, posicionando-se afetivamente, criticando, identificando-se com grupos. Tentar relacionar essas funções sociais e textuais é um desafio e está longe de ser simples; no entanto, certamente, é uma metodologia frutífera (Vivas *et al.*, 2019, p. 143)

Muitas vezes, o desinteresse pela morfologia advém do tratamento dos tópicos como desprovidos de significado, ou seja, como recursos estritamente formais. As aulas de morfologia devem relacionar a morfologia à significação e buscar a sua relação com o texto. Segundo Souza e Gonçalves (2017), ao ser criativo através de estratégias morfológicas, o falante atende a necessidades comunicativas e textuais. Desse modo, os autores revelam uma relação próxima entre os planos morfológico e textual:

à medida que os desdobramentos atinentes à concepção de texto se ampliam, os escopos e as possibilidades de pesquisa envolvendo morfologia e texto (e outros níveis de organização da linguagem) também se expandem, o que, por sua vez, leva o pesquisador a superar obstáculos, pensar novas metodologias e novas interfaces de análise (Souza; Gonçalves, 2017, p. 184).

Nesse sentido, para ensinar gramática, não devemos apenas apresentar exemplos soltos, descontextualizados. Destacamos, assim, a possibilidade de fenômenos morfológicos serem estudados com foco nos efeitos de sentido que trazem aos textos em que ocorrem.

O ensino de língua portuguesa numa perspectiva discursivo-textual vem sendo defendido desde a segunda metade do século XX, especialmente desde a década de 1990, quando da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Atualmente, a publicação recente da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) reitera essa ênfase em um ensino contextualizado, que parte de gêneros textuais orais, escritos e multimodais, articulando leitura, produção textual e análise linguística. Em que pesem as críticas que podem ser feitas a esses documentos oficiais, muitas vezes

elaborados sem considerar toda a gama de pesquisas pedagógicas e linguísticas desenvolvidas no Brasil, o fato é que se espera, atualmente, das aulas de língua portuguesa, uma abordagem de fatos gramaticais articulados aos efeitos de sentido produzidos nos gêneros textuais em que se encontram. Além disso, concordamos com Santos, Cuba Riche e Teixeira (2025), quando explicam que a defesa de uma abordagem textual significa evitar o trabalho com textos artificiais ou frases soltas por não colaborarem com o desenvolvimento de uma percepção linguística dos estudantes. Assim, a abordagem textual não pretende excluir o ensino de gramática, mas fazê-lo de modo contextualizado em textos reais, representantes de legítimas situações comunicativas, para que seja possível que o estudante analise, observe, crie hipóteses sobre fatos da língua e, inclusive, possa melhorar sua formação como leitor.

Desse modo, retomamos o conceito de análise linguística, cunhado por Geraldi (1984) para denominar uma perspectiva teórico-metodológica de reflexão sobre a língua e seus usos, a fim de trabalhar fenômenos gramaticais, com base em textos. Dentro dessa perspectiva, por meio do enfoque de tópicos de morfologia comumente abordados no ensino de língua, é possível apresentar, aos discentes, que usos linguísticos, como a escolha lexical de substantivos, adjetivos, determinados afixos, por exemplo, podem revelar a intencionalidade do enunciador ao empregar tais formas, demarcando a orientação argumentativa dos textos.

As estratégias utilizadas pelo enunciador, ao empregar e formar palavras complexas, por exemplo, têm ligação com os propósitos comunicativos dos textos, como poderemos ver nos exemplos abaixo.

Exemplos de sugestões para o ensino em tópicos de morfologia

a) Ensino de flexão verbal

Figura 1. meme com uso de flexão verbal



(Imagem retirada de terra.com.br/diversao/gente/veja-memes-de-chico-buarque-que-completa-70-anos. Acesso: 04/09/25)

A análise do fenômeno da flexão em português, por exemplo, pode considerar seu papel textual-discursivo no texto em que se encontra, o qual pode ser diferente a depender do gênero textual (notícia, artigo de opinião etc.). No texto acima, um meme, observamos a utilização de um padrão interjectivo com dias da semana: “sextou”. Há a presença de uma expressão já viralizada, com forma modificada em pretérito perfeito e terceira pessoa do singular, para determinar o posicionamento do falante em relação à expectativa frente a determinado dia da semana. São comuns, nas redes sociais, outros memes com outros dias da semana, como “segundou”, “quintou” ou “domingou”.

O padrão de formação verbo no pretérito perfeito do indicativo e terceira pessoa do singular gerando interjeições surgiu em usos como “demorou”, “formou”, conforme aponta Vivas (2015). Já para os dias da semana, a primeira forma a ser utilizada foi “sextou”. O professor deve levar os alunos, como cientistas em sala de aula, a investigar o padrão, analisando o sentido que ele apresenta nas formas interjectivas. Podem comparar o uso de

formas interjectivas com usos prototipicamente verbais em formas modificadas em pretérito perfeito do indicativo e terceira pessoa do singular. Posteriormente, podem analisar as semelhanças de formas interjectivas, como “demorou”, “formou”, “lacrou”, e aquelas que se relacionam a dias de semana, como “sextou”, “domingou”, “quintou”, “segundou”. Ao analisar as formações, considerando o seu conhecimento de mundo e os textos nos quais esses usos ocorrem, os estudantes devem perceber que as formas estão a serviço da indicação de visões de mundo / juízos de valor diversos. Essas atividades estão em conformidade com os conceitos, apresentados acima, de Basso e Pires de Oliveira (2012), mas também atendem aos pressupostos apresentados por Vieira (2017) e às diretrizes dos documentos oficiais, pois, por meio da centralidade do texto, é possível realizar uma prática de análise linguística integrada.

Na figura 1, percebemos que a interjeição “sextou” possui um valor positivo, que pode ser visto inclusive pela expressão positiva da imagem de Chico Buarque. No entanto, na mesma imagem, há a quebra de expectativa com a frase “tô sem dinheiro” e a nova imagem do cantor com expressão séria. Assim, entendemos que o meme reitera a leitura social positiva da sexta-feira, em geral, último dia de trabalho da semana, para, em seguida, refutar este direcionamento argumentativo por meio da imagem e de elementos verbais que conduzem a uma espécie de conclusão para o meme. O humor desse texto advém não só da imagem do cantor Chico Buarque, usada em outros memes na internet, mas também pelo apelo ao contexto sociocognitivo compartilhado socialmente sobre as situações descritas. Afinal, as expectativas geradas em torno do final de semana, em relação às atividades de lazer, somadas às questões financeiras, são situações comuns.

Nesse meme, o padrão morfológico ajuda o leitor a entender que essas imagens se veiculam a uma dada categoria de memes da internet, que se relaciona aos dias da semana e à construção cultural que gira em torno desses dias. Para a leitura e (re)construção do humor e da ironia nesses memes, é necessário resgatar não só as

informações linguísticas, mas associá-las às imagens escolhidas, já que se trata de um texto multimodal.

De modo breve, queremos demonstrar que, mesmo um texto curto como um meme, pode ser utilizado para contextualizar o dado linguístico e mostrar aos alunos como os usos da língua estão a serviço das intencionalidades dos falantes.

b) Ensino de sufixos

Figura 2. imagem com exemplo de sufixo na palavra “pudinharia”.



Fonte: (Imagem retirada de <https://www.instagram.com/sagradopudimoficial/> Acesso em: 05/09/2025).

Figura 3. imagem com exemplo de sufixo na palavra “pudimeria”.



Fonte: Imagem retirada de <https://www.instagram.com/pudinharia.gourmet/> Acesso em: 06/10/2025.

Quadro 1. texto⁴ de Luís Fernando Veríssimo com exemplo de sufixo

A leitora Elza Marques Martins me escreve uma carta divertida estranhando que “brasileiro” seja o único adjetivo pátrio terminado em “eiro” que, segundo ela, é um sufixo pouco nobre. Existem suecos, ingleses e brasileiros, como existem médicos, terapeutas e curandeiros. As profissões de lixeiro, coveiro e carcereiro podem ser respeitáveis, mas o “-eiro” é sinal de que elas não têm status. É a diferença entre jornalista e jornaleiro, entre músico ou musicista e roqueiro, timbaleiro ou seresteiro. Há o importador e o muambeiro. “Se você começou como padeiro, açougueiro ou carvoeiro” — escreve Elza — “as chances são mínimas de acabar como advogado, empresário, grande investidor ou latifundiário, a não ser que se dê ao trabalho político antes”. Aliás, há políticos e politiqueiros. Continua Elza: “Eu nunca vou chegar a colunável ou socialite se comecei como faxineira ou copeira. Você pode ser católico, protestante, maometano, budista ou oportunista ou então macumbeiro”. Mas a leitora nota que o dono do banco é banqueiro, enquanto o funcionário é bancário, o que pode ser um julgamento inconsciente de caráter feito pela língua. — me sugere Elza, que por sinal se considerava uma harpeira até começar a tocar numa sinfônica e virar harpista, uma campanha nacional para passarmos a nos chamar de “brasilinos, brasilese, brasilenes, brasileiros, brasilitanos, brasilitas, brasileus, brasilotos ou brasilões”, o que aumentaria muito nossa autoestima e nossas chances de chegar ao mundo maravilhoso dos americanos, belgas e monegascos.

Fonte: (texto retirado de: <https://tecopoetasonhador.blogspot.com/2017/08/eiros-luis-fernando-verissimo.html>)

Nos textos acima, há exemplos que podem gerar debates interessantes sobre os processos de formação de palavras na língua e sobre a percepção e posicionamento dos falantes acerca dos fatos linguísticos. No texto 1, retirado do *Instagram*, há a formação “pudinharia”, criada para nomear uma loja gourmet de pudim em Santo André. A noção de gourmetização aparece na parte verbal do texto “Condessa pudinharia gourmet”, por meio do uso do adjetivo “gourmet”, mas também por meio da escolha do nome da loja “Condessa” e dos elementos visuais, como, por exemplo, a roupa e postura elegante da mulher representada na imagem. Ao levar este exemplo para a sala de aula, além de interpretar o texto, o professor, destacando elementos mórficos, poderia comparar tal formação vocabular a outras formas deste tipo, como “sorveteria”,

⁴ Crônica de Luís Fernando Veríssimo, publicada no *Jornal do Brasil*.

“tapiocaria”, “açaiteria”, “cafeteria”, “hamburgueria”, dentre outras. Seria possível, assim, proporcionar aos alunos uma experiência de análise científica, ao comparar a forma do texto com outras, a fim de evidenciar a produtividade do sufixo, a sua função semântica e as bases às quais tal sufixo se liga.

Seria possível, inclusive, ouvir as impressões dos alunos e discutir se a nova formação (“pudinharia”) é conhecida e apresenta uso frequente. Na figura 3, ocorre a palavra “pudimeria”, em detrimento de “pudinharia”, para expressar um mesmo significado. No texto, retirado do *Instagram*, a formação “pudimeria” é criada para nomear uma loja de pudim em Campinas. A publicação exalta a inovação da loja, a primeira deste tipo em Campinas, de acordo com o texto. Os alunos podem, inicialmente, refletir sobre qual forma parece mais provável de ser usada e, depois, comparar a hipótese que levantaram com uma pesquisa pela internet sobre o uso das duas formas. Ao realizar a pesquisa na internet, os alunos perceberão que há muito mais exemplos com a forma “pudinharia” que com “pudimeria”. Podem, então, verificar se a hipótese inicial se comprovou e buscar motivações para que “pudinharia” seja a forma mais utilizada.

É fundamental levar os alunos a compararem as formas de modo investigativo, conforme apresentado por Basso e Pires de Oliveira (2012). Assim, eles podem verificar que há terminações diferentes nas palavras. Enquanto tapiocaria e pudinharia, por exemplo, terminam com “aria”, outras formações, como “sorveteria”, “champanheria”, “cafeteria” e “açaiteria”, terminam com “eria”, sendo que, em “açaiteria” e “cafeteria”, ocorre o acréscimo do “t”, que parece causar o atendimento ao padrão CV na sílaba, que é mais comum e simples de ser realizado.

Os estudantes devem investigar esses padrões e verificar possíveis motivações fonológicas, morfológicas e semânticas para o uso do “t” em algumas formas. Em relação ao aspecto semântico, os alunos poderiam lançar a hipótese, por exemplo, de analogia em alguns casos. Como há muitos estabelecimentos que são, ao mesmo tempo, sorveteria e açaiteria, o uso do “t” em “açaiteria”, em

detrimento de outra consoante, poderia ocorrer por analogia com “sorveteria”, em que o “t” faz parte da base “sorvete”. “Cafeteria”, por outro lado, também apresenta “t”, mesmo segmento que ocorre em “cafeteira”, que é instrumento que faz café; verifica-se, então, um padrão morfológico, ao se compararem palavras diferentes com a mesma base, e fonológico, já que é um mesmo fonema “t” que aparece em diferentes palavras. As hipóteses podem ser testadas e comparadas ao que apresentam dicionários etimológicos ou aportes morfológicos por exemplo, a fim de que se busquem conclusões / soluções para os problemas. Entendemos que o trabalho de criar hipóteses, testá-las, compará-las a descrições sobre os tópicos é muito útil à formação do pensamento / raciocínio científico dos alunos. Essas atividades evidenciam, também, o trabalho com os eixos variação e gramática de forma articulada em conformidade com o sugerido por Vieira (2017, 2018).

O texto de Luís Fernando Veríssimo, presente no quadro 1 acima, é uma resposta à carta de uma leitora e apresenta um ponto de vista totalmente atrelado ao juízo de valor feito acerca do sufixo “-eiro” na formação de “brasileiro”. Apresenta-se uma visão negativa do sufixo empregado na formação do gentílico de Brasil, ao compará-lo com outros sufixos, presentes em outros gentílicos. Além disso, são utilizados diversos exemplos em que se verifica uma visão pejorativa de “-eiro”, como em muambeiro ou politiqueiro. Segundo o texto, mesmo quando esse afixo é empregado nos nomes de profissões importantes, como lixeiro, por exemplo, ainda assim, o sufixo apontaria um sentido pejorativo, sugerindo que tais profissões não são dotadas de prestígio social. Os estudantes, ao focalizarem a forma, após a leitura do texto, perceberão a polissemia do sufixo e a sua aplicação em nomes de profissões, religiões, entre outros sentidos, menos valorizados socialmente. Assim, é possível articular gramática e sentido, conforme Vieira (2017) e Franchi (2006).

Fica evidente, neste texto, que a função semântica da nomeação pode estar a serviço de um posicionamento social/político e levar os alunos a este entendimento faz com que

eles possam ler melhor o texto. É importante mostrar que até mesmo a escolha de um sufixo pode estar associada ao projeto de dizer do texto, como acontece nesse exemplo. Dessa forma, é possível apresentar fenômenos linguísticos, realizar descrições gramaticais, trabalhar nomenclatura dos processos de formação vocabular de uma maneira contextualizada, com base em dados da língua em uso. Ao comparar exemplos reais, explorando também a função comunicativa e produção de sentido que os expedientes morfológicos emprestam aos textos nos quais ocorrem, torna-se mais fácil apresentar o estudo da língua de um modo mais científico, como defendem Basso e Pires de Oliveira (2012).

c) Ensino de mescla lexical.

Figura 3. exemplo com mescla lexical



Fonte: (imagem retirada de www.google.com.br. Acesso em: 05/09/2025)

A imagem acima foi utilizada como propaganda para o show da cantora Lady Gaga, que aconteceu no Rio de Janeiro em maio deste ano. Essa propaganda circulou na internet, nas redes sociais da prefeitura do Rio e em pontos de ônibus espalhados pela cidade. Nela, em relação ao conteúdo imagético, destacam-se as cores, especialmente a parte verbal em rosa, o mar, os coqueiros e a

referência ao local (Copacabana) feita pela imagem das pedras portuguesas no formato característico do calçadão de Copacabana.

Na parte verbal da propaganda, chama atenção a criativa mescla lexical “Gagacabana”, pela mistura dos nomes Copacabana e Gaga. Esse cruzamento entre os vocábulos promove uma fusão entre os nomes, como se fossem um só. Conforme abordado por Basso e Pires de Oliveira (2012), é fundamental levar o estudante a explorar a análise do dado. “Gagacabana” é um exemplo de cruzamento por entranhamento lexical⁵, que segue o padrão da formação: a base de menor tamanho “Gaga”, que faz referência à artista Lady Gaga, mantém-se integralmente, a maior base “Copacabana” perde segmentos.

O professor deve observar a análise dos dados pelos alunos de modo interativo e apresentar paralelamente a definição do processo de formação. Assim, é possível verificar a coerência entre definição (teoria) e dado (prática), estimulando, assim, o fazer científico em sala de aula. O professor pode, também, estimular a reflexão em sala sobre a distinção entre “Gagacabana” e “Show de Gaga em Copacabana” ou mesmo o uso de uma forma composta criativa, como “Gaga-Copacabana”, e refletir a diferença em termos de efeitos de sentido e expressividade das formas; assim, é possível abordar, em uma mesma atividade, o eixo da gramática, do texto e da variação. Seria possível, ainda, promover uma etapa de produção textual, organizando uma elaboração de propagandas, incentivando os alunos a criarem textos usando os recursos estudados.

Todos os recursos do texto, associados, contribuem para a valorização positiva do show. O destaque dado à praia de Copacabana, praia famosa e já conhecida por abrigar grandes shows, pode ser lido como uma estratégia de captação desse espectador. Após a leitura da imagem, seria interessante o

⁵ O entranhamento lexical (também conhecido como interposição lexical ou incorporação predicativa) é um tipo de cruzamento vocabular que ocorre pela fusão de duas palavras, em que uma se interpõe ou se “entranha” na outra, acarretando o compartilhamento de material fonológico de tamanho variado, a exemplo de “apertamento”, “patriotário” e “mautorista”.

professor explorar a criação do vocábulo, que ocupa lugar central na propaganda. Assim, o trabalho com a morfologia, com o estudo sobre a formação de palavras em língua portuguesa pode ser criativo, com exemplos conhecidos pelos alunos que fazem parte de seu contexto. Ademais, é uma possibilidade de mostrar como os falantes se apropriam dos recursos da língua para produzirem significados e se posicionarem no mundo. Os sentidos manifestados (e interpretados) no texto são instanciados pelos elementos presentes na imagem, cores, tipo de letra, mas também pela formação morfológica utilizada. Assim, é nítida a integração entre gramática e produção de sentido na esteira do que defendem Franchi (2006) e Vieira (2017, 2018) e se contemplam as orientações contidas nos PCNs e na BNCC.

Considerações Finais

Neste capítulo, procuramos apresentar, de modo breve, algumas reflexões teóricas e metodológicas acerca do ensino de morfologia na educação básica. Obviamente, não pretendemos esgotar o tema, mas sim apontar caminhos possíveis para um ensino contextualizado de morfologia.

Retomando as palavras de Vieira (2017, 2018), o ensino de língua precisa abarcar os fenômenos gramaticais de maneira reflexiva, visando não só ao treino das competências de leitura e escrita, mas também relacionado ao uso, às variações. Tal abordagem metodológica, a nosso ver, torna-se mais concreta quando os elementos gramaticais são materializados por meio de textos e de exemplos da língua em uso.

Dessa forma, as reflexões aqui propostas consideram a intuição de falantes e o seu conhecimento prévio da língua para chegar, de maneira menos penosa, a uma metalinguagem básica. Muitas vezes, para abordagem de tópicos de morfologia, são propostos exercícios nos quais os alunos têm que preencher lacunas com formas verbais, decorar listas de afixos e nomenclaturas de forma descontextualizada. No entanto, os discentes apresentam

dificuldades e desinteresse com essas atividades, dentre muitos motivos, por não conseguirem relacionar as palavras que empregam no dia a dia aos termos estudados nas aulas de morfologia. Os fenômenos gramaticais devem, então, ser abordados sempre de forma reflexiva por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Pretendemos demonstrar, portanto, por meio de alguns exemplos curtos os quais podem ser levados para a sala de aula, que a morfologia pode ser estudada tendo em vista a sua função textual. Quaisquer expedientes morfológicos, como derivação, flexão, processos de formação de palavras concatenativos e não-concatenativos⁶, por exemplo, podem ser examinados tendo em vista que tais escolhas não são aleatórias, mas direcionadas pelo propósito comunicativo dos textos.

Referências

BASSO, R. M.; PIRES DE OLIVEIRA; R. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. *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/Secretaria de Educação Básica. 2018. Disponível em: http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

⁶ A morfologia concatenativa envolve a sucessão linear de unidades morfológicas, de modo que um formativo termina exatamente no ponto em que outro começa, como na derivação ("favor" + "-ável" = "favorável"). Já a morfologia não concatenativa modifica a estrutura de palavra(s) sem que haja, necessariamente, um encadeamento linear dos formativos através de processos chamados de introflexão: alteram a base para indicar mudanças gramaticais ou de significado, como a mutação vocálica ("fiz", "faz", "fez"), o encurtamento ("traficante" > "tráfica"), a reduplicação ("bololô") e a fusão ("cantriz" < "cantora" + "atriz"), entre outros mecanismos não aditivos.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 10 set. 2025.

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

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984

SANTOS, L. W.; CUBA RICHE, R.; TEIXEIRA, C. *Análise e produção de textos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2025.

SOUZA, E. R. F.; GONÇALVES, C. A. Linguística Textual e Morfologia. In: SOUZA, E. R.F.; P. E.; CINTRA, M. R. (Org.). *Linguística Textual: interfaces e delimitações*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 144-188.

VIEIRA, S. R. (Org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro, Letras, p. 64-82, 2017.

VIEIRA, S. R. (Org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, p. 7-21, 2018.

VIVAS, V. M. *Abordagem de padrões derivacionais nas marcas de modo-tempo-aspecto e número-pessoa: por uma visão gradiente da morfologia do português*. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Rio de Janeiro, UFRJ, 2015.

VIVAS, V. M.; CARVALHO, W. B.; VITAL, F. S; CONCEIÇÃO, D. A. Ciência, texto e criatividade: como ensinar os processos de formação de palavras? In: SIQUEIRA, S.; XAVIER, G. (Org.). *Reflexões sobre leitura, língua e sociedade na educação básica*. Rio de Janeiro: Litteris, 2019. p. 125-145.