

## CAPÍTULO 1

# SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DA MORFOLOGIA

*Vitor de Moura* VIVAS

*Carlos Alexandre* GONÇALVES

Ressaltamos, na Apresentação, que este livro foi organizado para levar o leitor a refletir 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. Neste capítulo, apresentamos alguns aportes que julgamos necessários à articulação aqui focalizada, pois as propostas de intervenção feitas nos capítulos subsequentes se embasam em um, dois ou nos três principais pilares aqui defendidos: (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).

### *1. O aluno como pesquisador*

O artigo de Basso & 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 & Pires de Oliveira (2012, p. 23) 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.*

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 & 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 também nas escolas.

Basso & 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, desenvolver nos 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 & Pires de Oliveira (2012, p. 20) defendem que devemos aprender ciência na escola e através 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 seus livros The Pleasure of Finding Things Out (“O prazer de descobrir as coisas”).*

O estudo da linguística, ao se abordar gramática na escola, auxilia no ensino de ciência inclusive em outras disciplinas. Basso & 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 mostra como a gramática é uma ciência “viva”. É preciso apresentar a morfologia como ciência e devemos ensi-

nar 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, num estudo sobre flexão de gênero, o aluno pode ser incentivado a encontrar exemplos em que 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 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*”.

## 2. 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 & 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 (FRANCHI, 2006, p. 65):

*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.*

Como exemplo dessas definições insuficientes, cita o conceito de substantivo como aquele que designa seres e também 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 dela fazemos (ou tentamos 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 deve 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).

Expõe ainda a necessidade de articulação entre teoria linguística e prática pedagógica para o ensino de gramática. Os capítulos de análise deste livro pautam-se nessa articulação explícita ou implicitamente. 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 defendem, 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; através de expedientes gramaticais, é possível realizar diversos recursos expressivos nas interações reais entre locutores. Deve-se 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.

### 3. Três eixos para o ensino de português

A atividade linguística consiste no acesso a textos dos mais diversos gêneros pelos alunos; estes 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 *“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 PCN 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 PCN, 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, 2000, p. 78).* Consideramos os objetivos previstos nos PCN, 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.

#### *4. Síntese da 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 deste 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.

Julgamos 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 em que propõe a integração entre estes. Promover trabalhos em sala de aula com cada eixo e, posteriormente, realizar a integração destes faz com que o aluno desenvolva a sua competência linguística plenamente. Pode haver aulas de



gramática, de variação ou de leitura/produção textual, mas também deve o professor relacionar esses eixos em outros momentos/atividades. A autora afirma o seguinte sobre o eixo da variação (VIEIRA, 2017, p. 77):

*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.*

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. 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, p. 80):

*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).*

Quanto à gramática, é bastante relevante a visão da autora deste eixo como produção de sentido. Gramática não deve ser vista como

apenas formal, mas sempre como apresentando significado, intenção em nível micro ou macroestrutural; essa ideia também foi defendida por Franchi (2006). Defendemos a visão de que a morfologia deve ser entendida desta forma. Como afirmam Vivas *et al.* (2019, p. 143):

*O professor precisa tentar explorar a morfologia no texto: é fundamental que se pautem 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.*

Muitas vezes, o desinteresse pela área advém do tratamento dos expedientes morfológicos como desprovidos de significado, ou seja, como recursos estritamente formais. Os capítulos de análise deste livro relacionam a morfologia à significação e buscam a sua relação com o texto. Segundo Souza & Gonçalves (2018), ao ser criativo através de estratégias morfológicas, o falante atende a necessidades comunicativas e textuais. Desse modo, 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 (SOUSA & GONÇALVES, 2018, p. 184).*

Com essas diretrizes em mente, damos suporte aos capítulos que se seguem, os quais irão retomar, ainda que menor grau, um dos artigos que resenhados, em função das propostas de intervenção em sala de aula. Para evitar redundâncias, as questões aqui discutidas não constam das análises, a menos que os autores reforcem um ou outro conceito que apresentamos neste capítulo.