

ENCAIXE E DESENCAIXE MORFOLÓGICO POR MEIO DA FILOLOGIA: RELATO DE UMA RELAÇÃO ANALÓGICA

Érica Santos Soares de Freitas*
ericafreitas@usp.br

André Luiz Ming Garcia**
andrelunar@gmail.com

*Doutoranda da Universidade de São Paulo. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

**Mestrando da Universidade de São Paulo.

Apresentação

Este trabalho tem um caráter multidisciplinar e se justifica frente aos desafios enfrentados pelas instituições educativas no mundo contemporâneo. Objetiva compreender a relação do jovem com as palavras de sua língua. É consensual e notório que a educação, de modo geral e sob um sem-número de aspectos, atravessa grave crise (fenômeno sabiamente identificado há cerca de meio século por Arendt, 2005, e atualmente atestado por uma multiplicidade de estudiosos, entre os quais Aquino, 1999 e Cury, 2010); verdade esta que, por sua vez, vê-se comprovada acirradamente no âmbito do ensino de língua materna. Sabe-se que cada vez mais cidadãos apresentam menos domínio da norma culta de sua própria língua, o que é percebido de modo mais contundente pelos profissionais da educação (MOTTA, 2006; TAGLIANI, 2006). Entre estes últimos, há também muitas dúvidas e dificuldades em relação ao ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio, principalmente, as referentes a tópicos gramaticais morfológicos, como etimologia, ortografia e formação de palavras. Assim, a pesquisa proposta analisará uma metodologia de ensino de língua baseada em estudos filológicos. Para este relato, delimitamos a formação de palavras portuguesas derivadas por prefixação e sufixação com a raiz $\sqrt{ced-}$ e de seu particípio *cessus*, que gera a raiz $\sqrt{cess-}$. Tendo em vista que uma mesma raiz pode adquirir novos sentidos por meio das derivações, observaremos a construção feita por alunos do segundo ano do Ensino Médio, em duas escolas, por meio da analogia com formações, propostas por Viaro (2004), da raiz $\sqrt{grad-}/\sqrt{gred-}$ e de seu particípio *gressus*, que origina a raiz $\sqrt{gress-}$. A análise dos dados seguirá as orientações metodológicas que privilegiam o processo.

Caracterização da escola

O Colégio São José, escola particular situada em São Bernardo do Campo, São Paulo, caracteriza-se por sua proposta básica de oferecer ao seu alunado a oportunidade de uma formação humanística integral, calcada nos eixos da formação física, social, humana e cristã. Considera-se o aluno um sujeito agente de sua própria educação, num sistema construtivista e sociointeracionista que valoriza suas crenças, experiências, conhecimentos de mundo, emoções e opiniões. Oferece cursos de Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio.

Os educandos pertencem, em geral, à classe B e, em termos de faixa etária, correspondem ao esperado nos níveis em que se encontram. A escola é de porte mediano e as classes comportam turmas de por volta de vinte a trinta alunos, como a turma do primeiro ano do Ensino Médio na qual a atividade a que nos propomos relatar desta feita foi conduzida: duas turmas, uma com 29 e outra com 31 alunos entre 14 e 16 anos.

Fundamentação teórica

Cada vez mais cidadãos apresentam menos domínio de sua língua materna em seu sentido mais amplo, aquele que inclui suas diversas variantes e o seu uso, procedendo ao seu emprego nos contextos e formas cabíveis; foco especial deve ser lançado, neste ínterim, sobre a questão da norma culta (*IBIDEM*).

Há de se relevar que a gramática normativa, eixo da prática de ensino de línguas desde a Antiguidade, prescreve um amplo espectro de regras cujo acolhimento é considerado, ainda que extraoficialmente, obrigatório quando da escritura, por exemplo, de tratados linguísticos de qualquer feitio, inclusive os que versam sobre formas coloquiais da linguagem, e para a redação, inclusive, deste relato de experiência. Verdade a ser reconhecida, porém, é que, como estudo linguístico, carece de neutralidade. Desconsidera a fala espontânea, a constante mutabilidade da língua por meio da realização de atos de fala individuais, as variações linguísticas; não investiga a origem nem os desdobramentos possíveis do fenômeno sobre o qual se debruça.

É mister ainda salientar que o erro reside, como nos lembra Bechara (1998), em endossar a visão da variante descrita pela gramática normativa como opção exclusiva (e, adicionamos, impraticável) de uso da língua, como a própria língua em sua totalidade histórica. É assim que Neves (2002, p. 231), Possenti (1996), Câmara Jr. (1986) e Tavaglia (2001) defendem o ensino da gramática normativa como forma de ofertar ao aluno *também* o conhecimento da variedade culta (e escrita) da língua e a dele advinda capacidade de adequação a contextos e situações que lhe permitam "ocupar posições na sociedade", pelo prestígio, papel social e indiscutível condição de veículo de parte considerável da produção cultural associados à norma culta da língua.

O ensino de Português deve permitir, portanto, que o aprendiz se torne poliglota em sua própria língua (cf. BECHARA, 1998), em vez de tentar forçar nele o abandono de seu falar espontâneo. Trata-se de somar, e não de substituir, e de orientar quanto aos usos. E, mais que isso, trata-se de ensinar gramática em seu sentido mais amplo, não apenas restrito à esfera da morfossintaxe sincrônica. Tem-se, aqui, um espaço profícuo para a intervenção do docente crítico. Como afirma Perrenoud,

a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho. (PERRENOUD, 2002:13)

Infelizmente, não são poucos os docentes e aprendizes que chegam ao ponto de confundir a língua, esse gesto humano de tão alta complexidade, com uma gramática sincrônica. Ignoram-se aspectos fundamentais da língua e de seu desenvolvimento, principalmente os referentes a tópicos gramaticais do escopo da morfologia histórica, como etimologia, ortografia e formação de palavras, áreas do saber a que se tem acesso quase que apenas nas faculdades de Letras, como se não constituíssem fontes de insumos de ampla utilidade em salas de aula de português no ensino escolar.

Tendo como base essas reflexões, devemos salientar que, durante o curso de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II, ministrado na Faculdade

de Educação da Universidade de São Paulo pela Profa. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira, em 2003, houve a possibilidade de refletirmos novamente sobre como o ensino da gramática por meio da metalinguagem era abstrato para o aluno, muito longe de sua realidade.

Acreditamos que, com o uso do conceito de atividade epilinguística, pode-se mudar o conceito de ensino de língua, pois ele opera uma reflexão sobre seus recursos “de modo a potencializar o seu domínio nas esferas pessoais e/ou sociais que demandam um **uso** eficiente da linguagem verbal” (SEMEGHINI-SIQUEIRA & BEZERRA, 2007). Portanto, as várias atividades epilinguísticas desenvolvidas durante o curso referido foi proposto a nós o desenvolvimento de um saber mais contundente, visto que a partir da compreensão do termo, pudemos aplicá-lo de modo a explorar com os discentes a prática da observação não somente do texto, mas também de sua compreensão, a fim de explorá-lo em suas distintas possibilidades de realização, muito além dos limites da atividade meramente metalinguística.

Descrição de experiência

Para iniciarmos a matéria “Morfologia”, pensamos em uma atividade que funcionasse como um aquecimento para o que lhes ensinaríamos em seguida (morfemas do português), um momento introdutório para capturar o que há de interessante no assunto, afinal, o que são os *trailers* senão um aquecimento para a plateia prestar atenção; as entradas num restaurante, uma preliminar de uma refeição; a aplicação desta atividade, um aquecimento para o cérebro. Assim, a atividade aqui relatada introduziu os alunos ao estudo morfológico das palavras portuguesas, sem que percebessem que estavam observando os morfemas do português, ou seja, excluindo-se as nomenclaturas de raiz, radical, afijos, derivação etc. Para isso, portanto, e para que desenvolvessem um maior domínio da ortografia do português, pensamos em uma atividade epilinguística com o objetivo de sanar suas dúvidas e dificuldades prévias, além de lhes mostrar a aplicação, de fato, do aprendizado da gramática. Logo, montamos um exercício, num primeiro momento, com foco:

- na compreensão do jovem com sua língua;
- na interpretação;
- na morfologia portuguesa.

Para possibilitar ao jovem a compreensão e funcionamento de sua língua, e não de uma teoria descritiva desse sistema linguístico, evitamos a aplicação imediata da normatização da gramática e da ortografia para que o aluno possa obter um conhecimento prático e lógico de sua língua, e não apenas técnico, para melhor interpretação, correção, clareza na leitura e na produção textual.

Nosso âmbito de pesquisa é filologia românica, mais precisamente sufixação; para a atividade, adotamos um texto extraído de Viaro, 2004. Apesar de várias gramáticas informarem sobre a impossibilidade de se ensinar português por estudos diacrônicos, percebemos que, a despeito da disseminação dessa linha de pensamento, há, sim, possibilidade para tal feito.

O livro é dividido em várias partes, as quais explicam as diversas origens do português. Com o objetivo de tornar a leitura mais agradável, a primeira parte da obra é composta por uma narrativa sobre Numásio (p. 50), um pastor do século VII a.C., cujas ações quotidianas serão marcadas por raízes que originaram palavras no português, e os empréstimos linguísticos obtidos de outras línguas, assim como os substratos, adstratos e superstratos. O início da história apresenta Numásio caminhando; o autor nos mostra que essa ação tão simples era indicada por meio de dois verbos latinos: *gradi*, com a raiz $\sqrt{grad-}$, e *cedere*, cuja raiz é $\sqrt{ced-}$. Origina-se da primeira um alomorfe apofônico, $\sqrt{gred-}$, que gera ainda outra raiz de seu particípio, *gressus* > $\sqrt{gress-}$. Em seguida, mostra-nos várias palavras portuguesas com essas raízes, relacionando-as ao sentido primitivo, "andar", dividindo-as em três blocos:

- $\sqrt{gress-}$ (congresso, ingresso),
- $\sqrt{gred-}$ (progredir, ingrediente),
- $\sqrt{grad-}$ (grau, graduação).

Primeiramente dividimos as quatro classes em cinco grupos, de quatro a cinco alunos, resultando em vinte grupos. Depois, a cada grupo foi distribuída cópia das páginas 50 e 51 do livro referido, que contém a história dessas raízes e, ao final da segunda página, inicia-se outra história por meio das raízes $\sqrt{ced-}$ e de seu particípio *cessus*, que gera a raiz $\sqrt{cess-}$. O último parágrafo está incompleto, pois continua na outra página; assim, depois da leitura do texto em voz alta, com indicações e explicações morfológicas como prefixação e sufixação, sugerimos que continuassem o texto, seguindo o mesmo estilo do autor, ou seja, um texto metalinguístico que contivesse palavras portuguesas com essas raízes. Com o objetivo de auxiliar a interpretação, distribuímos dicionários para que consultassem o significado das palavras encontradas.

Num primeiro momento, percebemos que alguns acreditavam ser muito fácil, comentando que iriam achar todas as palavras no dicionário; outros já indicavam que compreenderam a dificuldade do exercício: deveriam pensar primeiramente em prefixos que pudessem ser combinados com aquelas raízes e tivessem sentido em português.

Após cinco minutos, já com os grupos organizados, explicamos novamente a proposta, dando-lhes a dica para analisarem e interpretarem os prefixos e sufixos dados como exemplo por Viaro nas raízes $\sqrt{grad-}$, $\sqrt{gred-}$ e $\sqrt{gress-}$. Além disso, seguir o estilo do autor significava explicar as palavras e a alteração que os outros morfemas traziam para as raízes, conforme feito no texto de Viaro (2004), tornando-se a maior dificuldade dos alunos.

Alguns grupos produziram o texto durante a aula, outros somente encontraram as palavras com a mesma raiz. Um deles teve bastante dificuldade, e não conseguia fazer a analogia para encontrar palavras suficientes a fim de produzir seu texto, portanto a docente os auxiliou, mostrando-lhes os morfemas básicos (raiz e alguns sufixos combinatórios) e, assim, conseguiram associá-los a alguns prefixos, obtendo um grande número de palavras (ceder > cessão; proceder > processo/procissão; retroceder > retrocesso; acesso > acessório).

Avaliação dos resultados

Alguns grupos gastaram cerca de dez minutos para a recolha das palavras; outros, mais organizados, cinco minutos: enquanto uns pensavam nas

palavras, outros já as buscavam no dicionário, anotando-lhes o significado. Houve grupos que demoraram bastante, pois alguns alunos debruçaram-se sobre a atividade, enquanto outros não a fizeram. Nesses casos, conversamos com esses alunos e percebemos que a dificuldade estava na interpretação do exercício e da lógica cobrada. Para eles, explicamos novamente e demos alguns exemplos para que entendessem o que lhes fora solicitado.

Os instrumentos de avaliação consistiram de três itens: observar a quantidade de palavras encontradas; grau de derivação das palavras encontradas (primitivas e derivadas); e coerência e analogia do texto produzido com o texto original.

O resultado das vinte atividades realizadas foi muito proveitoso, visto que nenhum grupo confundiu a ortografia, por exemplo, das palavras com o radical $\sqrt{cess-}$ ("s" e "ç": processo, acesso, retrocesso, acessório, recesso). Houve também analogias interessantes, feitas por interpretação, como um grupo indicou: "vários verbos em $\sqrt{ced-}$ possuem substantivos em $\sqrt{cess-}$ (proceder / processo, retroceder / retrocesso), então palavras desta mesma família são sempre transformadas de $\sqrt{ced-}$ para \sqrt{cess} , professora?"

Um grupo buscou em outros dicionários o significado das palavras e, dentro de sua microestrutura, apontou verbetes e conclusões interessantes, não esperados no desenvolver da atividade; encontraram "procissão" (radical alterado por metáfora), cujo radical é um alomorfe de $\sqrt{cess-}$ > $\sqrt{ciss-}$, e depois indicaram em seu texto: "palavras tão diferentes, como processo e procissão, podem se unir por meio da etimologia, ficando mais lógico o significado de ambas: andar para frente – uma abstrata e a outra concreta".

Considerações finais

Com os resultados obtidos, percebemos o quão importante é o papel do professor de português para "desmistificar" a língua, trazendo-a mais próxima do aluno, sem todos os percalços e teorias que mascaram, muitas vezes, aquilo que já sabem. Assim como nós tivemos a oportunidade de entender o trabalho com a linguagem de modo diferente, pelo acesso ao conceito *epilinguístico*, devemos proporcionar aos alunos esse novo olhar, a fim de que possam solucionar seus próprios problemas, pensando, refletindo.

O foco na ortografia, por sua vez, tem como alvo angariar, aos aprendizes, possibilidades de expressão escrita correta e de acordo com a norma culta em contextos sociais em que esta é cobrada ou mesmo exigida (exames vestibulares, escritos acadêmicos, cartas de apresentação na busca de empregos, sociabilização através de correio eletrônico, preenchimento de protocolos e formulários oficiais etc.)

Convém sublinhar os resultados especialmente positivos desse trabalho envolvendo linguística diacrônica, incomum em salas de aula brasileiras, ao permitir e estimular a construção de um saber sobre a língua a partir do resgate de aspectos de seu próprio desenvolvimento histórico. Além disso, o estímulo à pesquisa em sala de aula visou a contribuir para a formação de um alunado autônomo, capaz de aprender a aprender, de aprender a buscar conhecimentos e lidar com eles de maneira crítica.

Referências

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. Revista da Faculdade de Educação, vol. 24, nº 2. São Paulo: FE-USP, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-25551998000200011&script=sci_arttext> Acesso em 7 de abril de 2011.

ARENDT, H. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BECHARA, E. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1998.

CURY, C. R. J. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. *Educação & Sociedade*, vol. 31, nº 113. Campinas: Unicamp, 2010. pp. 1089-1098.

CÂMARA Jr., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MOTTA, V. R. A. Língua culta padrão: um intertexto entre poder e lugar social. IN: *Linguagens e cidadania*. Santa Maria: UFSM, ano 8, n. 1, JAN-JUN 2006.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso da Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2002.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.; BEZERRA, G. Atividades Epilinguísticas: por uma revisão do ensino e aprendizagem de gramática no EF. V Seminário "Ensino de língua e literatura. In: *Anais do 16º COLE (Congresso de leitura do Brasil)*. Campinas: ALB, 2007. Disponível em <http://www.alb.com.br/anais16/sem11pdf/sm11ss07_07.pdf> Acesso em 7 de abril de 2011.

TAGLIANI, D. C. O papel da escola no conflito linguagem e estruturas sociais. In: *Linguagens e cidadania*. Santa Maria: UFSM, ano 8, n. 1, JAN-JUN 2006.

TAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o. e 2o. graus*. São Paulo: Cortez, 2001.

VIARO, M. E. *Por trás das palavras; manual de etimologia do português*. São Paulo: Globo, 2004.

Enviado em 11 de abril de 2011

Aprovado em 29 de maio de 2011