

# LINGUASAGEM

## MORFOLOGIA EM LIVRO DIDÁTICO: FILIAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Ismar Inácio dos SANTOS FILHO<sup>1</sup>

### RESUMO

A discussão aqui desenvolvida foi inicialmente realizada com os/as discentes das disciplinas “Morfologia” e “Linguística Aplicada”, no curso de Letras-Português, na Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, em 2014.02, visando problematizar na formação inicial a relação entre disciplinas acadêmico-científicas e as abordagens pedagógicas dessas, de modo a questionar a didatização do saber em um material didático. É uma reflexão que objetiva pensar acerca das filiações epistemológicas que o estudo de Morfologia assume em um livro didático de Língua Portuguesa destinado aos Ensino Médio, discutindo sobre *termos* e *conceitos* e os lugares epistemológicos em que esses estão no ensino e aprendizagem dos estudos da palavra. Nas considerações apontamos interferências e sincretismos entre paradigmas, fato que nos leva a questionar se esse aspecto é realmente um “monstrinho teórico” (BORGES NETO, 2008) ou uma postura “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2004; 2006). O estudo está pautado em pesquisadores como Basílio (2013), Batista (2011), Bittencourt (2014), Laroca (2011), Marçalo (2008/2009), Neves (2012; 2014), Souza e Silva e Koch (2009), dentre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Morfologia; Livro didático; Língua Portuguesa; Filiação epistemológica;

### Introdução

Nas aulas da disciplina “Morfologia”, no curso de Letras, na Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, interessa-nos, além do estudo sobre dois grandes conceitos dessa área, quais sejam, palavra e morfema, refletir acerca da morfologia em livros didáticos, visando compreender qual (ou quais) é a concepção de morfologia ensinada e aprendida na educação básica, entendendo quais vozes teórico-conceituais sustentam tal área de conhecimento nesse recurso didático. Esse interesse procura fazer com que, nessa formação inicial, os futuros docentes entendam a relação

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística (UFPE), professor do Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, e coordenador do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL). E-mail: ismarinacio@yahoo.com.br .

entre as disciplinas acadêmico-científicas e as disciplinas pedagógicas/escolares, de modo a entender a didatização do saber.

Em tais aulas, tendo o intuito de pensarmos sobre de onde vêm os conhecimentos em/de morfologia, isto é, em quais bases conceituais estão fundamentados, organizamos uma linha do tempo dos estudos da palavra, ancorados em Marçalo (2008/2009) e Laroca (2011), a partir das quais podemos entender os estudos morfológicos em três grandes filiações ou heranças epistemológicas, a saber, *gramática filosófica*, *gramática de Panini* e *linguística sistêmica*, conforme esquematizamos abaixo:

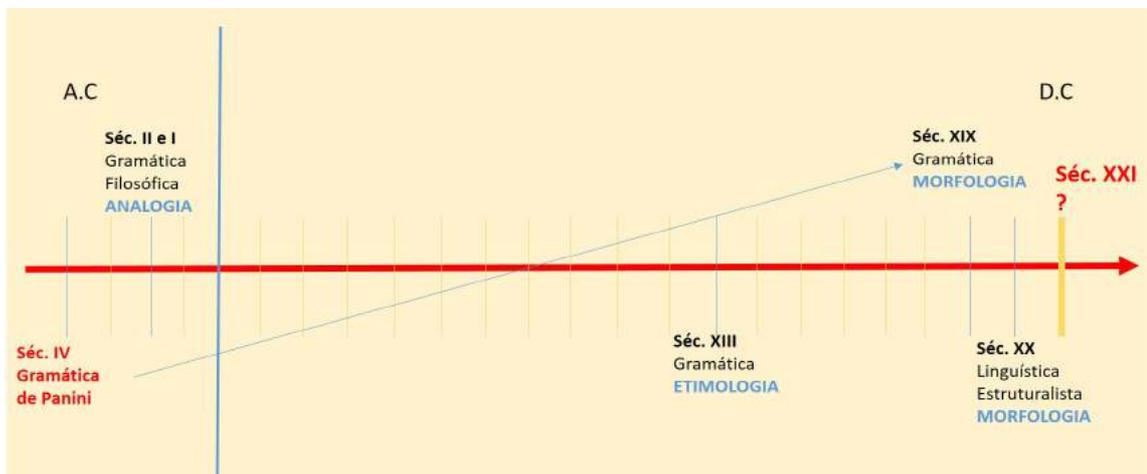


Figura 1: Linha do tempo das principais heranças epistemológicas dos estudos em Morfologia.  
Fonte: O autor.

Nesse esquema, entendemos com Marçalo (2008/2009) e Laroca (2011) que os estudos morfológicos já datam da “gramática de Panini”, no século 4, antes de Cristo, mas que, no entanto, só passou a ser conhecida no século 19, na qual a palavra era entendida como um aglomerado de elementos. Na “gramática filosófica”, situada nas bases da gramática greco-latina, que data entre os séculos 2 e 1, antes de Cristo, a palavra foi compreendida como um átomo, tendo, portanto, formas variáveis, tais como flexões/desinências ou terminações; seu modo de estudo se dava a partir da noção de *palavra e paradigma* – era o estudo da *analogia*, que também focalizava a palavra em perspectiva nocional. Já o estudo da *etimologia* da palavra, pautado nas bases da “gramática filosófica”, deu-se por volta do século 13, tendo o foco na derivação histórica da palavra. A *morfologia*, tal qual a compreendemos nas bases gramaticais, só se realizou por volta do século 19, momento em que as formas se tornaram seu objeto de estudo, em seus aspectos de flexão, formação por composição ou derivação. A

*morfologia* em abordagem estruturalista estuda os significantes em unidades mínimas significativas, de primeira articulação da língua(gem), os *morfemas*.

Todavia, na formação docente ofertada na disciplina “Morfologia”, aqui no Campus do Sertão, nosso estudo morfológico está em outro lugar epistemológico, no qual não nos interessa pensar a palavra simplesmente nem no plano da forma, tampouco no plano do sistema, em sua condição de lexema, isto é, em seu sentido potencial, mas sua ocorrência em situações efetivas de interação, focalizando, dessa maneira, a totalidade, pois sistema e uso são interdependentes e intercondicionados, conforme argumenta Antunes (2012). Interessa-nos a dimensão discursiva da palavra em seu processo morfossintático. Mas essa não abandona aquela. Pautado nessa compreensão, nos nossos estudos em morfologia não visamos nem prescrever a língua, tampouco apenas descrevê-la, mas, descrevendo, segmentando e comutando palavras e sintagmas, **interpretar** seus usos em práticas discursivas, de modo a criar inteligibilidades acerca das práticas sociais, de modo que a morfologia/linguística não nos deixe na mão, mas que, ao contrário, produza conhecimentos que dialoguem com as práticas sociais e suas motivações político-ideológicas (MOITA LOPES, 2004). É a morfologia por uma abordagem da linguística aplicada<sup>2</sup>, como possibilidade de estudos dessa área de conhecimento no século 21. Nesse lugar teórico-conceitual, problematizar as heranças epistemológicas dos estudos morfológicos é um dos nossos objetivos, principalmente na formação de professores.

Nesses parâmetros, e nesta reflexão, temos o interesse de analisar um recorte de um capítulo de livro didático, uma aula de morfologia, proposta em um livro didático de língua portuguesa destinado ao 1º ano do Ensino Médio, compreendendo sua herança epistemológica, de modo a problematizar termos e lugares conceituais em voga no ensino e na aprendizagem de morfologia, favorecendo aos licenciandos em Letras possibilidades de contato com tais práticas pedagógicas e estudo acadêmico sobre essas. Assumindo o paradigma interpretativista, aquele que visa, para além da explicação de relações causais, a interpretação dos significados em determinada prática discursiva, conforme aprendemos com Bortoni-Ricardo (2008), não nos interessa quantificar e

---

<sup>2</sup> Por essa abordagem, podemos citar dois estudos realizados em consonância com as aulas de “Morfologia” no Curso de Letras, UFAL, Campus do Sertão, quais sejam, “‘Pouquinhozinho’: palavra e ideologia linguística em notícia de TV”, apresentado no “XXV FALÉ”, realizado na UFAL (Campus do Sertão), em setembro de 2014, e “O gênero em língua portuguesa (arranjos morfossintáticos) em tempo de superdiversidade identitárias (gêneros e sexualidades), comunicação oral aceita no “IV Congresso Internacional da AILP – A língua portuguesa na Ásia sob a perspectiva da superdiversidade: ensino, pesquisa e promoção”, realizado na University of Macau, em dezembro de 2014, ambos de Ismar Inácio dos Santos Filho.

generalizar nossas considerações e, assim, o “recorte de aula” é material de análise entendido como espetacular, pois é significativo não pela quantidade, mas por sua importância social (MOITA LOPES, 2004), como material didático de uma aula de morfologia proposta para alunos do Ensino Médio.

A reflexão está sustentada em uma *leitura enunciativo-discursiva*, de base bakhtiniana (SANTOS FILHO, 2012b), na qual consideramos o referido capítulo didático como enunciado concreto, situado, entendendo que as “escolhas” linguístico-discursivas, semióticas de modo geral, são “pistas” da proposta de sentidos, aspecto que nos favorece acompanhar a construção dialógica, nesse gênero discursivo, nessa esfera ideológica de interação, nesse caso a esfera escolar, permitindo-nos, desse modo, entender as vozes epistemológicas que sustentam a aula de morfologia; que fundamentam os conceitos dessa área, nesse recurso didático.

O recorte de aula, denominado “As unidades mínimas de sentido das palavras”, está na *Unidade 11*, intitulada “Linguagem e materialidade”, no capítulo 22, intitulado “A língua no microscópio”, nas páginas 272 e 273, do livro didático “Língua Portuguesa – Ensino Médio, 1º Ano, SM, 2013. A análise está realizada em dois blocos, inicialmente acerca da capa da Unidade e depois sobre a *aula de morfologia*, podendo esse *corpus* ser ampliado com o “Manual do professor”, visando melhor compreensão dos sentidos propostos.

### **“Linguagem e materialidade” – noções de língua(gem) (e morfologia)**

O título da Unidade didática “Linguagem e materialidade”, tomada para estudo, leva-nos a pensar sobre a relação instituída nesse sintagma/título, fazendo-nos indagar sobre o que se entende por “materialidade” em sua relação com linguagem e com morfologia. O comentário verbal na capa dessa unidade didática e a imagem que faz parte de sua constituição são úteis nessa compreensão. Vejamos a página que abre a unidade na imagem que segue:



Figura 2: Página que abre a Unidade 11 do livro didático “Língua Portuguesa – Ensino Médio, 1º Ano”. Fonte: SM (2013)

Ao lermos essa página do livro didático anteriormente mencionado, é possível inferirmos que a equipe autora<sup>3</sup> constrói os sentidos para o sintagma nominal “linguagem e materialidade” a partir de uma comparação entre a linguagem e escultura (de “dois cães”). Seguindo tal inferência, para a equipe, então, a materialidade se dá pelo fato de que, assim como a escultura, que é organizada por elementos, “brinquedos e outros objetos”, a linguagem (ou a palavra, por exemplo?), também é constituída de elementos que lhe dão materialidade. Ou seja, linguagem (palavras) são palpáveis, tem uma dimensão “concreta”. Para sustentar tal sentido, as imagens das duas esculturas são úteis nessa produção, pois, possivelmente, a partir delas, o livro didático espera que alunos e professores, os seus interlocutores presumidos, entendam que cada escultura é construída de um conjunto de elementos (coloridos), bem como a linguagem (e a palavra?).

Logo, a comparação se dá, porque, a partir dos materiais e sua organização, o artista compõe uma unidade de significado, sendo o sentido, portanto, não etéreo, mas construído via material. Do mesmo modo, acontece com a linguagem (com a palavra)

<sup>3</sup> Não há um único autor responsável, mas um editor. Então, são apresentados elaboradores de conteúdo. Por isso, falamos em equipe autora, não em autor(es) ou autora(s).

que produziria sentido pela organização/reorganização de seus elementos. Eis, então, a relação entre linguagem e materialidade. Dessa maneira, é possível afirmar que é essa a proposta de sentido forjada no título da Unidade didática, pois, ao apontar seus objetivos, no “Manual do professor”, a equipe autora informa que um deles é o de “compreender a relação entre o aspecto material da língua (sonoro e gráfico) e a produção de efeitos de sentido e expressividade” (SM, 2013, p. 445). Por essa comparação, esse material didático intenta construir (possibilitar construir) uma conceituação sobre língua e sobre sentido, e a relação entre língua e sentido.

Nessa construção conceitual, a língua é uma “escultura” e, assim, pode ser “organizada”, “reorganizada”, “composta”, “construída”, “formada” e “produzida”, entendimento nosso forjado a partir dos usos lexicais ao longo da construção comparativa, que sustenta que “a língua é, dessa maneira, formada por diferentes grupos de elementos que se relacionam”, em suas diversas dimensões, quais sejam as pontuadas: *texto, palavra, morfema e fonema*. A dimensão proposta por esses termos ganha a ideia de “tramas da língua”, como sugere o título do capítulo 24, indicado na mesma página de abertura em análise, no lado direito da apresentação, numa espécie de *sumário* da Unidade.

Desse modo, o livro didático ensina que é na organização e ou exploração dos elementos linguísticos, sua materialidade, que os sentidos são “compostos”, construídos, como “nova unidade de sentido” (?), e da materialidade “nas interações entre os falantes”. De acordo com esse recurso didático, nessa conceituação, os sujeitos<sup>4</sup> incidem sobre a língua e sobre os sentidos. Explicitamente a proposta dessa unidade didática faz uma comparação entre escultura e linguagem, no ensinamento sobre sentido, e – compreendendo que é “em determinada situação de comunicação” que esse se efetiva e que “não [é] mera soma dos elementos que o compõem”, voltando-se à ideia de efeitos de sentido e expressividade – afirma que:

Assim **como** o significado da obra de Robert Bradford se constrói na interação do espectador com as esculturas, **também** na linguagem verbal os sentidos dos textos são produzidos nas interações entre os falantes [negritos nossos] (SM, 2013, p. 267).

Em tais considerações, de que maneira a língua(gem) deve ser estudada, nessa proposta de aula? Na comparação com a escultura, deve ser “analisada com atenção”, de

---

<sup>4</sup> Nesse recurso didático, nessa Unidade didática, o *sujeito* é aquele que constrói, produz, compõe. Seria então um sujeito livre, dono de seu dizer, já que, sendo conhecedor dos diferentes grupos de elementos, “é possível explorar o arranjo desses elementos para produzir novos sentidos”?

modo que se realize uma “decomposição”, compreendendo sua organização em suas unidades menores. É a noção de que a língua passa a ser vista no microscópio, como sugere o título “A língua no microscópio”, do capítulo 22, no qual se encontra nosso recorte de aula: “As unidades mínimas de sentido das palavras”.

Assim, em tais conceituais sobre **língua**, **sentido** e **estudo de língua**, nesse recurso didático, quais as vozes epistemológicas são agenciadas nessa construção? Pela reflexão realizada acerca do título e da apresentação da Unidade 11, é possível “ouvirmos” algumas vozes com as quais o diálogo se estabelece, a partir de escolhas lexicais e de expressões e dos sentidos a partir dessas forjados, discutidos na sequência.

Uma primeira pista (dado discursivo) a ser refletida é o uso da palavra “materialidade” em referência à língua(gem), interligada às ideias de “efeitos de sentido” e “expressividade”, essas últimas no “Manual do professor”. Nos estudos em linguagem esses termos/expressões (e conceitos) ganham vida com a Análise do Discurso de linha francesa, em Pechêux e sua divulgadora aqui no Brasil, Orlandi (2012), para quem a **linguagem tem sua materialidade**. Logo, é possível compreendermos que é essa voz que está nesse material didático, pois se a linguagem **tem** materialidade, é certo estabelecermos a relação linguagem e materialidade? Possivelmente sim!

Sustentando essa inferência, justificamos que, para Orlandi (2012), a língua(gem) não é um instrumento de comunicação, negando, assim, a ideia de que a língua(gem) fosse/seja/é simplesmente o envio de uma mensagem de um sujeito “A” para um sujeito “B” (seguindo o modelo de linguagem saussuriano e jakobsoniano), esquema no qual a língua é vista “como algo transparente”. De modo diferente, para essa analista do discurso, estudar a língua(gem) é “sair das evidências, para o processo de produção” (ORLANDI, 2012). Nesse sentido, para essa linguista, “não é o que você diz, é como você diz que implica num sentido” (ORLANDI, 2012). Logo, é esse modo de perceber a língua e a construção de sentido que soa como voz no texto didático: a preocupação em pontuar o processo escultural da linguagem e nesse a produção de sentidos, nos arranjos, no “como você diz”. É certo que essa compreensão estaria também para as teorias enunciativas, entretanto, por seu vínculo com a ideia de materialidade, a entendemos como filiada à AD francesa.

Porém, a construção conceitual na AD não se limita a essa compreensão antes pontuada. Ou seja, o conceito de materialidade pelo prisma da análise do discurso está em outro lugar, qual seja, o da grande preocupação com a ideologia, entendida não mais

como abstrata, no plano das ideias, mas algo material. Nesse raciocínio, a ideologia se materializa pelo discurso produzido, um efeito de sentido (deixando de ver a comunicação como uma mensagem). O discurso, por sua vez, se materializa pela língua e seus arranjos. Sobre isso, Orlandi (2012) nos diz que “a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua”. Isto é, o foco dessa compreensão da língua e seu funcionamento, sua materialidade, está na ideia de que a língua não é fechada, com seus sentidos grudados em suas construções linguísticas, mas na ideia de que “há uma abertura do simbólico” (ORLANDI, 2012). Dessa maneira, a AD interessa-se em entender como ocorre o simbólico, efeitos de sentido, que se dá na forma como a língua é praticada, “produzindo sentido, dentro da sociedade e da história” (ORLANDI, 2012). O interesse é, portanto, na compreensão de que “a língua para se significar tem que inscrever na história” (ORLANDI, 2012).

Ao pensar assim, a AD recusa a dimensão pragmática da linguagem (POSSENTI, 2004), aquela em que é em uma situação de comunicação/interação determinada que os sentidos são produzidos, pois entende que os sujeitos são posição de sujeitos, a partir da qual ativam discursos já-ditos, em outro lugar, na história. Aqui, então, apontamos supostamente uma contradição na voz da linha teórico-conceitual proposta no livro didático, já que essa se filia (também) à dimensão pragmática, já que está entendendo o sujeito como situado (ou livre?), entendendo, portanto, os sentidos como construídos em “uma determinada situação de comunicação”, no processo interativo entre os interlocutores. Ouvimos aqui uma outra voz, a dos estudos enunciativos? Provavelmente!

Outro aspecto também a ser pensando é a ideia de que na unidade didática a língua é ensinada como sendo formada por diferentes grupos de elementos que se relacionam. Nesse posicionamento, encontramos a voz saussuriana, ou a voz estruturalista, para a qual a língua é um sistema de signos, ou legissignos, informações psíquicas construídas de modo convencional, na coletividade (SANTOS FILHO, 2012a), arcabouço conceitual que intenta estudar a língua para além do natural, inserindo-a na condição de “fato social”, em filiação às ideias do sociólogo Émile Durkheim. É a percepção de que se busca compreender o funcionamento da língua(gem) através das relações sintagmáticas e paradigmáticas, considerando o signo com valor relativo em sua construção arbitrária. É o sistema em si e por si que serve de descrição nesses estudos.

Nesses princípios, os sujeitos não são considerados (mas se o tomarmos como resíduo, esse é livre), não é considerada a ideologia, não é relevante a história. O olhar é sincrônico! Entretanto, é certo que a AD francesa não se afasta dessa perspectiva de língua completamente, mas não fica nela, pois, como entendemos, em Orlandi (2012), “não é em si que me interessa a língua”. Logo, que inferências podem ser feitas sobre o lugar teórico-procedimental no qual estaria essa proposta didática? Que lugar, então, é dado à Morfologia?

Acerca da questão anterior, vemos que a proposta de aula “traz” a voz da análise de discurso francesa, a voz da linguística sistêmica, com maior propriedade, e cita a voz dos estudos enunciativos (perspectiva pragmática?). Todavia, não há aí uma problematização dessas diversas posições epistemológicas. Estaria, a aula, então, incorrendo, assim, em uma inconsistência teórico-metodológica? Ou o que temos é a construção conceitual pelo viés da indisciplina, isto é, através do “processo transdisciplinar de produção de conhecimento” (MOITA LOPES, 2004, p. 97), que se daria a partir de empréstimos entre as diferentes áreas?

Não se pode negar, entretanto, a iniciativa de fuga, ao menos em uma dimensão discursiva, da proposta de ensino e aprendizagem, da noção de língua e seu ensino ancorada no discurso gramatical normativo. Se realizada, essa “escapatória” acarretaria/acarretará a incorporação de novos outros saberes sobre linguagem no espaço escolar, bem como novas outras posturas metodológicas. Seria a construção de “novos objetos de conhecimento”, aqueles pautados na(s) ciência(s) da linguagem, como novos saberes no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, em distanciamento àqueles ainda vigentes, fundados nas Nomenclatura Gramatical Brasileira, em 1959.

### **“A língua no microscópio” – ensino e aprendizagem de morfologia (bases epistemológicas)**

Perseguindo o intuito dessa reflexão, qual seja, o de compreender em que bases epistemológicas se dão o ensino e a aprendizagem de língua(gem) em um livro didático de língua portuguesa do ensino médio, especificamente o ensino e a aprendizagem de morfologia, passamos à análise enunciativo-discursiva do recorte de aula propriamente dito. Inicialmente, interessa saber que o capítulo 22, na Unidade 11, intitulado “A língua no microscópio”, está dividido em dois blocos, quais sejam, “Fonema e letra” e “As unidades mínimas de sentido das palavras”, sendo o segundo o que aqui nos interessa,

por tratar de questões morfológicas. Todavia, contextualizamos o capítulo, trazendo dados da abordagem do primeiro bloco de estudo, de modo que a discussão seja importante nas inferências da proposta do segundo.

#### Contextualizando... “a língua no microscópio”

O título “a língua **no microscópio**” e a afirmativa, que explica a proposta de aula, “a língua será examinada **sob a lente de um microscópio**”, que abrem o estudo desse capítulo de aula, possibilitam-nos interpretar que os sintagmas “*no microscópio*” e “*sob a lente de um microscópio*” constroem uma relação metafórica para o estudo da língua, tomando como base o *microscópio*, um instrumento de pequenas lentes usado para observar objetos extremamente pequenos, significado comum em nossa sociedade, conhecido também por alunos e professores do Ensino Médio, os interlocutores desse capítulo de livro didático em análise. Na metáfora, há uma construção de sentido, como capacidade criadora, de, a partir de uma intuição cognitiva, interpretar uma comparação (MARCUSCHI, 1984), qual seja, nesse caso, a de entender ser possível colocar a língua “no” e “sob a lente de” um microscópio, de modo que “corpos extremamente pequenos” possam ser vistos. Nessa construção, a ideia de língua(gem) é mantida como escultura, isto é, como construída de elementos que lhe dão materialidade, noção já proposta na abertura da Unidade didática “linguagem e materialidade”, conforme discutimos no item anterior.

Está também nessa metáfora a possibilidade de a língua ser um corpo a ser estudado cientificamente, visto que o microscópio é um instrumento de estudos científicos. Por isso, encontramos os léxicos “examinada” e “investigar”, referindo-se à língua(gem), certamente em relação com o mundo da ciência. Sendo, portanto, outros léxicos como “comportamentos”, “maneiras”, “relações”, “agrupamentos” e “combinações” (da língua) de fundamental importância nessa construção metafórica, na qual a língua passa a ser vista “no microscópio” – esses se constituindo, assim, em aspectos da língua a serem examinados nos estudos da língua(gem).

Com essa metáfora, ao ganhar o *status* de objeto científico, os estudos da língua(gem) – ensino e aprendizagem – estão, portanto, dialogando com as ideias saussurianas, tal como já pontuamos na parte anterior desta reflexão, não apenas pelo *status* de ciência, mas pelo procedimento a que se filia à abordagem de Saussure, qual seja, o de compreender a língua(gem) em si e por si, em seu entendimento de sistema –

o conjunto de signos. No primeiro bloco de estudo do capítulo em análise, a abordagem sobre “fonema e letra” segue esses parâmetros apresentados, os da língua vista no microscópio? Na sequência, temos um esquema usado na aula em análise que nos ajuda a refletir a respeito.



Figura 3: Esquema da aula de fonema e letra  
Fonte: SM, 2013.

O esquema citado aponta para o estudo da língua(gem) a partir da descrição das relações paradigmáticas e sintagmáticas, nas quais se verifica, na primeira, a substituição de um elemento por outro, e, na segunda, a possibilidade de agregação de elementos, entendendo, assim, as “condições de vida” da língua (SAUSSURE, 2006). No esquema, é destacada/explicada, para o entendimento da palavra “bibliotroca”, a troca/substituição do signo (fonema) /e/ por /r/, esse último com a agregação do signo (fonema) /o/, para ensinar que fonemas são “as unidades sonoras que, por contraste, criam distinções de significado entre palavras, como ocorre com *biblioteca* e ‘*bibliotroca*’” (SM, 2013, p. 268).

Sobre a palavra “bibliotroca” alguns outros constituintes são ainda mencionados, mas não focalizados, tendo em vista a opção pelo estudo do sistema em si, como mencionamos antes. Ou seja, inicialmente a palavra em destaque é **situada** numa nota, gênero discursivo publicado em uma revista semanal, em seu título “‘Bibliotrocas’ barateiam livros”. Sobre essa palavra é citado também seu **sentido no texto**, em sua condição de nova palavra, fazendo menção de que essa palavra é “a solução encontrada pelos pais: trocar livros usados dos filhos por outros dos colegas mais velhos”, informação que nos serve de dado de que a construção dessa palavra perpassa por questões sociais e cognitivas, no sentido de uma *mesclagem*, como resultado de um processo de construção/compreensão linguística frente a uma dada situação social (MEDRADO, 2006), na qual as dimensões criadora e subjetiva são pinceladas, não sendo a língua, portanto, apenas estrutura/sistema. No entanto, no material didático esse outro viés é desconsiderado.

Se assim entendemos, temos em “bibliotroca” uma palavra “valise”, um amálgama das palavras “biblioteca” e “troca”. Esse reconhecimento do fenômeno

linguístico-cognitivo-discursivo é muito mais fundamental do que simplesmente enxergar o funcionamento destacado no esquema da aula, mostrado antes, quais sejam, as relações entre os fonemas. Nesse caso, parece, portanto, que as relações sintagmáticas e paradigmáticas deveriam ser compreendidas seguindo essa orientação sociocognitiva, na perspectiva de que à estrutura linguística está atrelada a estrutura cognitiva, nesse entrelaçamento de palavras, de modo a não enxergar a língua desencarnada (MEDRADO, 2006). Porém, no material didático impera a abordagem da linguagem pelos parâmetros da ciência modernista, de cunho cartesiano-positivista, olhando a língua(gem), desse modo, por um ângulo, desse modo, simplista (MOITA LOPES, 2004).

### Sobre morfologia...sobre unidades mínimas de sentido

Nesse segundo bloco de estudo do capítulo 22, o foco do ensino e da aprendizagem é lançado, inicialmente, à palavra “meteorito”. Nessa parte da aula, a estrutura é a mesma apresentada na primeira parte, sobre fonema e letra, na qual a **palavra é situada** em um **gênero discurso**, “pergunta-resposta”, publicado em uma revista mensal, no título-pergunta “Quais são as chances de eu ser atingido na cabeça por um meteorito no caminho da minha casa para o trabalho?”, como podemos ver na sequência.

**As unidades mínimas de sentido das palavras**

O texto a seguir foi publicado na seção *Pergunte ao Jones, PHD em tudo*, da revista *Galileu*. Leia-o.

**Quais são as chances de eu ser atingido na cabeça por um meteorito no caminho da minha casa para o trabalho?**

**RE:** É menor que ser atingido por um raio, morrer por picada de abelha, cair no poço do elevador ou ganhar na loteria. Um estudo publicado em 1991 pela Universidade de Harvard contabilizava, entre 1790 e 1990, apenas 69 meteoritos que atingiram construções, sendo que 25 deles passaram a poucos metros de alguém. E, apesar de em junho passado um adolescente na Alemanha ter sua mão lambida por um do tamanho de uma bola murcha, desde 1954 não se registrava algo assim. “Pouquíssimos atingem o solo. A maioria é destruída ao entrar na atmosfera”, diz Jorge Ducati, professor de astronomia da UFRGS. Então, da próxima vez que faltar ao trabalho, arranje uma desculpa melhor.

Revista *Galileu*, São Paulo, Globo, p. 30, ago. 2009.

1. A palavra *meteorito* indica que esse corpo celeste é menor do que um meteoro. De acordo com o texto, qual é o tamanho do meteorito que caiu na Alemanha?

2. Releia esta frase do texto:

E, apesar de em junho passado um adolescente na Alemanha ter sua mão lambida por um do tamanho de uma bola murcha, desde 1954 não se registrava algo assim.

O que significa a palavra *lambida*, nesse contexto?

3. Quais recursos o texto emprega para chamar a atenção do leitor? E para provocar humor?

4. De que forma o redator demonstra para o leitor que as informações do texto são confiáveis?

Figura 4: Recorte do livro didático, destacando a palavra situada.  
Fonte: SM, 2013.

Nas questões lançadas sobre o texto, antes expostas, a intenção é a de comparação entre as palavras “meteorito” e “meteoro”, chamando a atenção para o tamanho que indicam, como vemos na pergunta “1. A palavra *meteorito* indica que esse corpo celeste é menor do que um meteoro. De acordo com o texto, qual é tamanho do meteorito que caiu na Alemanha?”, para a qual se espera como resposta a afirmativa “do tamanho de uma bola murcha”, informação destacada/apresentada na questão seguinte, na 2.

### Conceituação de “morfema”

Tal comparação entre as palavras é apresentada pela equipe autora como suficiente para que a aula passe para a conceituação do que já apresenta em seu título, as “unidades de sentido das palavras”, o objeto de estudo definido. Para isso, recupera do bloco anterior dois conceitos de fonema, quais sejam, a) “menores unidades sonoras da língua que possibilitam distinguir sentido entre palavras”, e b) “um fonema por si só **não possui um sentido próprio**”

Esses conceitos são tomados, mas para deles se afastar, numa relação construída pelo uso de “já”, em condição adversativa, em “Já a unidade sonora *-ito...*”. Nessa relação oposta ao fonema, “-ito”, da palavra “meteorito”, é conceituado como:

- a) “unidade sonora”
- b) “traz uma informação que **completa o sentido de uma palavra**”
- c) “**indício de diferença** de tamanho [entre meteoro e meteorito]”

No livro, essas informações são suficientes para que a conceituação seja dada: “as **mínimas unidades das palavras capazes de veicular um sentido** são denominadas **morfemas**”. No raciocínio construído, há a conceituação de “-ito”, para que, na sequência, esse conceito seja generalizado, sob a denominação de morfema: o “-ito” é um morfema, aquele signo linguístico que, em função de sentido, difere do fonema, pois: i) completa o sentido de uma palavra, ii) é indício de diferença entre palavras, iii) é capaz de veicular um sentido, características que se constituem em bases para que qualquer outro morfema igual ao “-ito” seja conceituado, generalizado, como aquele que

- a) apresenta “sentido por si só”,
- b) “**não** se refere a nenhum elemento externo à língua”, e
- c) “**não** pode, sozinho, compor uma palavra”

A conceituação antes elencada está para morfemas “iguais” ao “-ito”, isto é, que apresentem por si só sentido, mas com suas negativas, marcadas nos itens b) e c), dando a deixa de que existem morfemas diferentes do “-ito”. Novamente uma relação adversativa, instituída pelo uso do “já”, em “já o morfema *astr-*”, conceitua outro tipo de morfema, semelhante a “*astr-*”, que, diferentemente do “-ito”,

- a) “aponta para um referente que está fora da língua”
- b) “a partir dele, são produzidas outras palavras, como *astronauta* ou *astrônomo*”

Conforme vemos, a aula afirma: “chamamos morfemas como ‘-ito’ de **gramaticais** e morfemas como ‘*astr-*’ de **lexicais**”. Assim, a partir da palavra “meteorito”, da qual se destaca o “-ito”, há uma rede de conceitos, construída em relação de diferença com o conceito de fonema, explicações estendidas com o exemplo do morfema “*astr-*”. Portanto, esse material ensina que há morfemas que são de “classe fechada”, de “número definido e restrito” e morfemas que são de “classe aberta”, “a parte da língua que se renova”. Ampliando a conceituação, a aula chega ao conceito de “elementos mórficos”, como elementos de ligação entre morfemas para a formação de palavras. Nesses parâmetros conceituais, o foco de estudo e aprendizagem recai sobre os morfemas, desconsiderando a palavra, o todo, desconsiderando, desse modo, as relações associativas, na configuração das palavras (MARONEZE, 2008), ideias propostas em Saussure e que atualmente se aproximam da perspectiva desenvolvida na linguística sociocognitiva.

Dessa maneira, ao definir como objeto de ensino e de aprendizagem para os alunos do 1º Ano do Ensino Médio as “unidades mínimas de sentido das palavras”, a equipe autora está tornando um objeto de estudo da linguística sistêmica<sup>5</sup> em um objeto

---

<sup>5</sup> Sobre isso, é importante comentar que acerca da morfologia as ideias estruturalistas de base norte-americana distanciam-se das ideias saussurianas, já que as de Saussure focalizam a palavra como um todo, em relações associativas, não tendo o foco apenas nos morfemas. Entretanto, as ideias estruturalistas que ganharam vida focalizam os morfemas. Para maior compreensão, ler “As concepções saussurianas de formação de palavras”, de Bruno Oliveira Maroneze, de 2008.

de estudos para a educação básica. A base conceitual desse objeto de conhecimento é a de que a linguagem humana é compreendida como articulada, no sentido de que é constituída de partes. Essa noção de articulação possibilita que a língua(gem) possa ser dividida nas partes que a constituem, configurando, assim, esse processo como um procedimento de análise, conforme nos explicam Lopes (1975) e Martelotta (2008). Nesse entendimento, a palavra é constituída de partes menores, as unidades mínimas de sentido. Em “meteorito”, teríamos, então, “meteor-” e “-ito” como unidades mínimas.

Martelotta (2008, p. 37) explica-nos que essa compreensão se opõe à ideia de que a palavra, por exemplo, seria “um todo indivisível”, como já se pensou na instituição de Gramática Tradicional, de tradição greco-latina, em período antes de Cristo, raciocínio, para Marçalo (2008/2009), no qual a palavra era pensada como o “átomo da língua”, a menor unidade da língua, que se constituía como a unidade de análise, sentido no qual a palavra foi entendida como um “conjunto de formas alternativas”, a exemplo de “menino” e “meninos”, para as quais “meninos” é uma palavra alternativa, marcada pela forma “s”, em relação à palavra “menino”, entendida como uma “forma de citação”.

Seguindo essa compreensão, a forma “s” acrescentaria uma ideia secundária, a ideia de número plural. Desse raciocínio, o modelo de estudo é **palavra-e-paradigma**, no qual “as palavras são associadas a paradigmas e a análise comparativa de elemento do paradigma nos permite isolar, por abstração, as desinências” (BORGES NETO, 2008, p. 02), as “marcas” de alterações secundárias nas ideias veiculadas nas palavras. É o princípio da flexão (nominal e verbal). Assim, as palavras não teriam unidades mínimas; elas seriam as unidades mínimas.

Mas, nos estudos estruturalistas, a palavra é divisível, formada por sequência de sons dotados de um significado, ou, como disse Lopes (1975), por uma cadeia de significantes dotados de significado, “mas não individualmente significativos” (LOPES, 1975, p. 48), denominadas de morfemas. Essas partes são as unidades da primeira articulação da língua(gem). Para Gleason (1961) *apud* Lopes (1975, p. 48), ‘(...) O morfema difere fundamentalmente do fonema, que não possui tal relação com o conteúdo. Isto é, os fonemas são desprovidos de sentido, os morfemas têm sentido’. Assim, os fonemas são “unidades fônicas”, que se combinam para formar os morfemas, que, por sua vez, se combinam para formar palavras. É a ideia de dupla articulação da língua(gem), que dá parâmetros para a ideia de produtividade lexical.

Com essa explanação, é possível vermos o vínculo que a aula proposta no livro didático estabelece com a noção de dupla articulação da linguagem, e, a partir da fala de Glease, percebermos bem esse vínculo, quando a noção de morfema (unidade mínima de sentido) é construída em oposição à noção de fonema. Percebemos também que duas informações sobre morfemas são dadas no material didático de modo, no mínimo, equivocado, quais sejam, a ideia de que a) morfema é uma “unidade sonora”, pois esse conceito é o de fonema, e a de que b) o morfema é capaz de veicular um sentido, noções apenas válidas se for feita a observação de que ele é significativo, mas não individualmente significativo, sendo, portanto, necessária a explicação de que, na língua como sistema, o valor do signo é relativo, relativo ao lugar que ocupa, em relação paradigmática e sintagmática.

No entanto, mesmo sem essas “observações”, a aula amplia o grau de conceituação sobre morfemas, ao falar de dois tipos desses: lexicais e gramaticais. Nesse ponto, vemos a filiação às noções apresentadas por José Rebouças Macambira, em “A estrutura morfo-sintática do português” e Luiz Carlos de Assis Rocha, em “Estrutura morfológica do português”, *apud* Gedrat (2005), de que os morfemas lexicais estão relacionados ao sentido básico de uma palavra e que aparecem sempre na língua, pois estão relacionados à cultura, ao momento histórico-pragmático, constituindo, assim, uma “lista aberta” de morfemas. E que há outro tipo de morfema que funciona como instrumento gramatical, não se renovando, configurando, portanto, uma “lista fechada” de morfemas. Vemos a filiação também em Lopes (1975), que, ao discutir sobre lexemas e gramemas, conclui:

(...) os lexemas [morfemas lexicais] pertencem a inventários ilimitados e, como membros de uma lista aberta, eles se sujeitam a comutações teoricamente infinitas; os gramemas [morfemas gramaticais], ao contrário, pertencem a inventários limitados, e, como membros de uma lista fechada, se sujeitam a um número restrito de comutações [inserção nossa] (LOPES, 1975, p. 154).

Considerando a proposta de aula, até o momento interpretada, e seu vínculo à linguística sistêmica, afirmamos que esse objeto de conhecimento, as unidades mínimas de sentido da palavra, em suas bases conceituais, configura-se como um saber escolarizado em distanciamento da proposta clássica para os estudos da Morfologia filiados à gramática filosófica, a Gramática Tradicional, tal como sugeridos pela “Nomenclatura Gramática Brasileira” (BRASIL, 1959), em seu objetivo de manter a

tradição na vida escolar brasileira, documento que, ao tratar a morfologia, informa os seguintes “conteúdos” para sua abordagem:

- “1. Quanto a sua estruturação e formação.
  2. Quanto a suas flexões e
  3. Quanto a sua classificação.
- I - Estrutura das palavras:
- a) Raiz; Radical; Tema; Afixo; prefixo e sufixo; Desinência: nominal e verbal; Vogal temática; Vogal e Consoante de ligação.
  - b) Cognato.
- II – Formação das palavras: 1 – Processo de formação de palavras: Derivação; Composição; 2 – Hibridismo.
- III – Flexão das palavras: quanto à sua flexão as palavras podem ser: variáveis ou invariáveis.
- IV - Classificação das palavras: substantivos, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo advérbio, preposição, conjunção e interjeição”.

Ou seja, morfema não é, classicamente, como mencionamos acima, um “conteúdo” de estudos em Morfologia. Assim, o estudo do morfema não está em “Novíssima Gramática da Língua Portuguesa”, em sua 48ª edição, de Domingos Paschoal Cegalla (2012), em “Gramática Metódica da Língua Portuguesa”, em sua 46ª edição, de Napoleão Mendes de Almeida (2009), e em “Gramática da Língua Portuguesa Padrão, de Amini Boainain Haury (2014). Entretanto, está em “Moderna Gramática Portuguesa – cursos de 1º e 2º graus”, em sua 36ª edição, de Evanildo Bechara (1997)<sup>6</sup>.

Todavia, morfema é objeto de estudos em “Estrutura da Língua Portuguesa”, em sua 44ª edição, de Joaquim Mattoso Câmara Jr. (2011), em “Prática de Morfossintaxe – como e por que aprender análise (morfo)sintática”, em sua 2ª edição, de Inez Sautchuk (2010), em “Linguística Aplicada ao Português: Morfologia”, em sua 17ª edição, de M. Cecília P. de Souza e Silva e Ingedore Villaça Koch (2009), e em “A palavra e a sentença – estudo introdutório”, de Ronaldo de Oliveira Batista (2011). Logo, é possível entendermos que nesses a gramática, ou a gramaticalidade da língua, como ensina Batista (2011), está sendo estudada no sentido da “linguística na gramática”, no sentido de que “interessa a linguagem não pelo o que ela oferece no cálculo abstrato das relações que se estabelecem na produção das cadeias, mas pelo o que a língua em

---

<sup>6</sup> Bechara (1997; 2014), mesmo se filiando a uma gramática normativa/prescritiva, e entendendo que essa não deve se misturar com os pressupostos da gramática descritiva, considera que “antes de tudo, a gramática normativa depende da linguística sincrônica, ou gramática descritiva, em suma, para não ser caprichosa e contraproducente” (BECHARA, 2014, p. 21). Ou seja, esse gramático filia-se, em alguma medida, às descrições realizadas pelos estudos linguísticos sistêmicos, o que justifica “morfema” como objeto de conhecimento em sua gramática.

função diz e dizendo ela faz” (NEVES, 2013)? Se sim, em que dimensões? Eis uma boa questão!

(Re)Classificação de morfemas

Após a conceituação dos dois tipos de morfemas, há na aula a indicação de (sub)classificação desses tipos de morfemas, conforme podemos ver no recorte que segue:

**Radical**  
Os radicais dão origem a palavras que têm a mesma base de significação, constituindo uma família de palavras ou um conjunto de palavras cognatas. Observe os exemplos.

arte artista artístico      celebrar celebração

radical      radical

**Desinência**  
As desinências atribuem a um radical características de gênero, número, tempo, modo e pessoa, em um processo denominado flexão. As palavras *securum*, *securava* e *securumus*, por exemplo, são flexões do mesmo verbo: *securar*. As desinências podem ser nominais ou verbais.  
As desinências nominais indicam a variação de gênero e número dos substantivos, adjetivos e alguns pronomes. O masculino e o singular das palavras nominais não têm desinência. Veja.

gata      aquele      sonhadores

radical des. nom. de gôn. (feminino)      radical des. nom. de gôn. = 0 (masculino) des. nom. de n.º = 0 (singular)      radical des. nom. de gôn. = 0 (masculino) des. nom. de n.º (plural)

As desinências verbais indicam o tempo, o modo, o número e a pessoa dos verbos. Observe.

substituíamos

radical des. verbal modo-temporal (fut. do pres. do indicativo)      desinência verbal número-pessoal (3ª pessoa plural)

**Afixo**  
Afixos são morfemas que se juntam ao radical para produzir novas palavras, em um processo denominado derivação. Quando o afixo é acrescentado antes do radical, recebe o nome de prefixo; quando é acrescentado depois do radical, recebe o nome de sufixo. Veja os exemplos.

exportar      veicular      bananal      ideia

prefixo radical      prefixo radical      radical sufixo      radical sufixo

**Vogal temática**  
Algumas palavras contêm um elemento que “prepara” o radical para receber desinências. Este elemento é chamado vogal temática e pode ser nominal ou verbal.  
A vogal temática nominal une-se a um radical na formação de um substantivo ou adjetivo. As vogais -a, -e, -o exercem essa função, não indicando o gênero masculino ou feminino. Veja.

plano      dentista      alegre

vogal temática nominal      vogal temática nominal      vogal temática nominal

A vogal temática verbal liga o verbo às suas desinências e indica sua conjugação. Veja.

ligam      correm      sorriam

radical vogal temática verbal (3ª conj., -am)      radical vogal temática verbal (2ª conj., -am)      radical vogal temática verbal (3ª conj., -am)

**Tipos de elementos mórficos**  
São elementos mórficos as vogais e consoantes de ligação, que ligam o radical ao sufixo para facilitar a sua pronúncia. Elas não exercem uma função de significação, por isso, não são consideradas morfemas. Exemplos: o *l* em *bananicultura* e o *l* em *chaleira*.

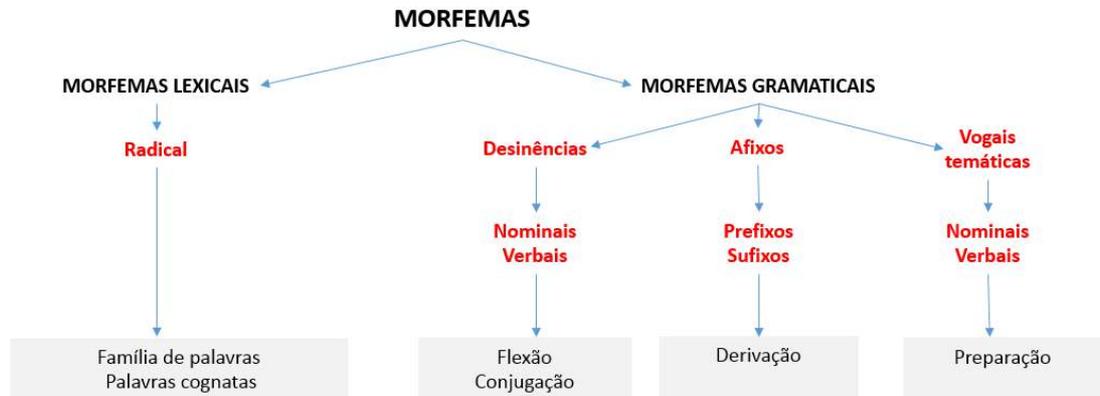
**Vale saber**  
Em geral, o gênero feminino é indicado pela desinência -a e o número plural pela desinência -s. O gênero masculino e o número singular são marcados por “morfemas zero” (morfema 0), ou seja, é a ausência de desinência que indica que se trata de uma palavra no masculino e/ou no singular.

**Legenda morfemas:**  
■ Radical  
■ Desinência nominal de gênero  
■ Desinência nominal de número  
■ Desinência verbal modo-temporal  
■ Desinência verbal número-pessoal  
■ Prefixo  
■ Sufixo  
■ Vogal temática nominal  
■ Vogal temática verbal

Figura 5: Recorte de aula: continuação da aula sobre morfemas. Fonte: SM, 2013.

Nessa segunda parte da aula sobre “unidades mínimas de sentido das palavras”, a equipe autora se propõe a fazer aprender sobre o que estamos denominando aqui de (sub)categorização de morfemas, de acordo com a função desses na palavra. Ou seria uma “recategorização”. Se observamos os esquemas e suas estruturas multimodais nos quais a recategorização é apresentada, assumimos também que as (sub)classificações se dão pela posição dos morfemas na palavra. Assim, temos radical, como uma (re)categorização de morfema lexical, e desinências, afixos e vogais temáticas, como (re)categorização de morfemas gramaticais. Essas são estendidas a outras classificações e/ou conceituações, tais como família de palavras e palavras cognatas, a partir de

radical, *desinências nominais e verbais e flexão*, a partir de desinências, e *prefixo e sufixo e derivação*, a partir de afixos, e *vogais temáticas nominais e verbais e preparação*, a partir de vogais temáticas, como é possível entendermos a partir do esquema que organizamos, na sequência:



Esquema 1: Categorizações de morfemas.  
Fonte: O autor.

Essa (re/sub)classificação, mostrada no esquema construído a partir da proposta de aula, constitui-se de noções que não estão propostas como conceitos na linguística sistêmica, e sim na Gramática Tradicional, a partir do legado greco-latino e da influência da Gramática de Panini. Logo, é passível de estranhamentos? Assim, como inferimos, com base nesse esquema mostrado, parece um imbricamento de lugares epistemológicos distintos. Todavia, esse imbricamento não é de exclusividade dessa proposta didática, pois ele já se realiza nos estudos linguísticos, como vemos em Souza e Silva e Koch (2009) e em Batista (2011), como também nos estudos gramaticais, em Bechara (1997), apenas para citar alguns textos acadêmicos que têm participado da formação de professores acerca da temática em questão.

Essa proposta de aula com essa característica pode ser entendida, conforme explica Basílio (2014), porque “nossas gramáticas normativas, embora construídas, em grande parte, nos moldes [do] modelo clássico, incorporam características de outros paradigmas [inserção minha] (BASÍLIO, 2014, p. 69), conforme a ideia de Bechara (2014), apresentada em nota de rodapé, neste texto, anteriormente. Nesse raciocínio, é possível dizer que os estudos linguísticos incorporam, do mesmo modo, características de outros paradigmas, tanto na esfera científica, quanto nas esferas acadêmica e escolar. Todavia, para Borges Neto (2008), esse procedimento, apesar de bem peculiar, cria

“monstrinhos teóricos” sem qualquer consistência, através das interferências e do sincretismo, pois obscurecem as noções. Vejamos essas incorporações!

#### Interferências e sincretismo entre paradigmas: “monstrinhos teóricos”?

No recorte de aula, do capítulo do livro didático em análise, aparece a noção de “radical”, como recategorização de “morfema lexical”. Sobre essa, é importante que entendamos que esse conceito não faz parte da conceituação de morfema, na linguística sistêmica, e que esse conceito pode ter filiação a outros dois paradigmas epistemológicos, quais sejam, i) legado greco-latino e ii) gramática de Panini. Ao primeiro, podemos entender que “radical” pode ser uma tradução de “thêma”, termo transliterado do grego, significando “forma primária”, ou “a palavra que serve para formar outra”, inferência possível a partir das observações de Neves (2012), a respeito da denominação “tema”. Porém, esse não se referiria a uma parte da palavra, mas estaria, ao contrário, referindo-se à “palavra citação”, na noção de que a palavra é indivisível; seria, por exemplo, “o presente em relação ao futuro” (NEVES, 2012, p. 217), como a palavra “(eu) amo” em relação à palavra “(eu) amarei”. Assim, descartamos essa primeira filiação, pois não há relação direta com a noção apresentada no livro, que é a de morfema lexical, como “base de significado”.

No tocante à segunda filiação, “radical” como “base de significado” poderia se filiar à noção de “raiz”, da Gramática de Panini, para a qual, segundo Aguilar (1980), estaria relacionada à ideia de “relaciones básicas sintáctico-semánticas” (AGUILAR, 1980, p.166), no sentido de que “lo fundamental en el sistema pániniano es la relación entre los elementos de la oración” (AGUILAR, 1980, p.171). Logo, nesse lugar teórico, “radical” não seria apenas uma forma, numa manifestação morfológica, ou uma unidade mínima de significado. Dessa maneira, com já comentamos acerca da filiação anterior, também não teria relação direta com a noção de “base de significado”, como morfema lexical.

Entretanto, sabendo que as ideias de Panini influenciaram a Filologia Moderna (STELLA, 2014) e deram sustentação à Linguística Histórica, e ao “método comparativo”, no qual “estudavam-se comparativamente elementos básicos das palavras, as raízes e as desinências, com a finalidade de se investigar a possível origem

comum de duas línguas” (BASÍLIO, 2014, p. 69), a palavra seria, então, formada por “uma estrutura interna, com diferentes componentes, aos quais se poderiam atribuir posições e funções” (BASÍLIO, 2014, p. 69), ou seja, a palavra foi pensada como um aglomerado de elementos, os quais podem ser abordados por suas posições e funções nas palavras, tal como percebemos ser a orientação construída no material didático.

Dentro desse contexto de influências, o “radical” seria a parte da palavra que apresenta a “base de significação”, como em “art-”, em **arte**, **artista** e **artístico**, exemplos apresentados pelo livro didático, sendo “art-” a “mesma” base de significado nas palavras que servem de exemplos. Logo, constrói com esses uma **família de palavras**, palavras que são denominadas de **cognatas**. Dessa maneira, radical é, portanto, conceito e denominação resultante da direção que o campo de estudo morfológico tomou, fruto de influências e incorporações, bem como os de “família de palavras” e de “palavras cognatas”.

Todavia, de acordo com o raciocínio anterior, postular “radical” como uma denominação/classificação de morfema lexical é, de alguma maneira, apagar os pressupostos epistemológicos que sustentam o conceito de radical, dos dois lugares possíveis de origem, bem como apagar sua construção em decorrência da direção tomada pelos estudos morfológicos, e evidenciar, apenas, como parece, o *termo*, filiando-o ao modelo clássico palavra-e-paradigma, negligenciados assim também os fundamentos da linguística sistêmica. Ou esses se permitem fundir àquele? Ou seja, com a categorização de “radical”, uma recategorização de morfema lexical, que é apagado da aula, fica apenas a noção de radical em seu lugar. Mas, não apenas os termos são substituídos, pois a substituição também parece ocorrer na conceituação, ficando o estudo da palavra voltado para o modelo palavra-e-paradigma, no qual, mesmo a palavra sendo tomada pela perspectiva nocional, o foco recai sobre as formas e seu caráter agregador de formas secundárias à *palavra citação*.

A mesma problemática se apresenta para “afixo”, “prefixo” e “sufixo”, o primeiro vindo da gramática de Panini e seguido o caminho conceitual pelo qual passou o *termo/conceito* “radical”, e os últimos como frutos da direção que os estudos morfológicos tomaram, tal como comentei anteriormente. Nesses parâmetros, “afixo” então é morfema que se junta ao radical para produzir novas palavras, em um processo denominado de **derivação**. Se acrescentado ao radical, é sufixo, se acrescentado antes do radical, é prefixo, ensina o livro didático. Mas, todas as formas e conceitos acabaram sendo levados ao modelo clássico palavra-e-paradigma, mesmo quando considerados

morfemas. Há o mesmo apagamento já mencionado a respeito do conceito de radical e de suas filiações.

Nessas (re)classificações, aparecem os conceitos de *família de palavras* ou *palavras cognatas* e *derivação*, que também não fazem parte do arcabouço conceitual da linguística sistêmica. A ideia de família de palavras (ou palavras cognatas) certamente toma corpo nos estudos da Linguística Histórico-Comparada, em sua emergência a partir dos interesses de William Jones pelo sânscrito, inferência aqui formulada a partir das ideias de Camacho (2013), visto que, para esse pesquisador, a ideia de similaridades entre as línguas gera a noção de *família de línguas*, o que, provavelmente, se expandiu para o conceito de *família de palavras*, acreditamos. Temos, assim, a teoria do *parentesco*, sustentada pela noção de *origem*. Dessa maneira, devemos compreender que os estudos histórico-comparados têm em sua base os pressupostos do romantismo e da teoria da evolução, esse último nas bases das ideias de Charles Darwin e Herbert Spencer, para os quais a língua é vista como um organismo vivo. Nesse sentido, a noção de *derivação* possivelmente está nesses pressupostos fundada, tendo em vista a dimensão histórica. A respeito da derivação, é interessante saber que essa noção não está nem na linguística sistêmica, tampouco nas bases da gramática tradicional. Mas pode pela direção tomada nos estudos morfológicos ter se constituído, com as bases citadas anteriores, no século XIX.

Entretanto, se o termo não está na instituição da gramática filosófica, não vindo portanto do legado greco-latino, a noção poderia já estar lá, se pensarmos que a derivação é a variação situada fora do paradigma da “palavra citação”, instituindo, assim, outro(s) paradigma(s), inferência possível com base nas explicações de Borges Neto (2008). Ou seja, a palavra “dedo”, tomando o exemplo apresentado no livro didático, teria no paradigma interno as variações “dedo” e “dedos”, e como possibilidades de instituição de paradigmas externos “dedão”, “dedinho”, “dedada” etc., no século 13. Teríamos, então, o *processo de derivação*, tendo como operadores formas que indicariam “acidentes” da ideia por elas expressadas, mas em tratamento da palavra como indivisível.

Nessa discussão, são de fundamental importância as considerações de Neves (2012), de que os termos “primitivo” e “derivado” já estão na instituição da Gramática Ocidental, porém, não o processo de derivação, como apresentado na aula e conhecido nos estudos atuais de morfologia na esfera escolar. Nesses estudos no livro didático, mesmo situadas sob o conceito de morfemas, é no modelo palavra-e-paradigma que as

“unidades mínimas de sentido das palavras” são estudadas, e assim a derivação, atrelada à dimensão histórica. É passível de estranhamento tal construção/conceituação como objeto de conhecimento escolar?

O esquema de estudos dos morfemas e suas (re)classificações, tal como vimos proposto no material didático em análise, aparece também em outros livros didáticos. Entretanto, as (re)classificações podem não assumir a dimensão apresentada do capítulo analisado, isto é, sem tantas recategorizações. Nesses outros esquemas didáticos, a ramificação é menor, pois apenas o morfema lexical é (sub)classificado como radical e o morfema gramatical como afixo, esse estendido a prefixo e sufixo, nos parâmetros aqui já discutidos, mesmo que na aula haja referências aos nomes e suas marcas de gênero e número, como é possível entender em recomendação didática nesses. Se comparados os esquemas explicativos em livros didáticos, nesses outros mencionados, ficam de fora as desinências e as vogais temáticas.

As atividades de avaliação na aula, apesar de se constituírem com a inserção de gêneros discursivos diferentes, apenas cobram a **identificação** de *radicais, tipos de morfemas, elementos mórficos, sufixos, palavras cognatas e famílias de palavras*, acerca da palavra, avaliando, portanto, o conhecimento da palavra em sua condição de formas estruturais, sendo o sentido também entendido como nessas construído, sem considerar, assim, outros aspectos da palavra, tais como as dimensões discursiva, cognitiva e ideológica, por exemplo.

**Tecendo considerações:** *morphologia* em livro didático e suas filiações epistemológicas

Para tecer considerações sobre a aula de morfologia no capítulo de livro didático, faz-se importante entendermos que o livro didático é, desde o século 19, o material pedagógico mais utilizado, servindo ao professor como orientador da prática docente, como fonte de informação para o planejamento de aulas, assumindo, portanto, em grande medida, o papel de currículo, conforme argumenta Bittencourt (2014), para quem o bom livro didático é aquele usado por um bom professor. Para Bittencourt (2014), o conteúdo do livro didático é influenciado pelas demandas de mercado, pelas diretrizes educacionais governamentais e pela conjuntura cultural de cada época. Logo, para essa pesquisadora, esse material didático deve ser usado como mais um, não como o único recurso. Acerca dos livros didáticos, é importante compreendermos também que

esses “têm a função de sistematizar o conhecimento escolar” (BITTENCOURT, 2014, p. 26), mas normalmente sem expressar identificação de linhas epistemológicas. Dessa maneira, conforme esclarece, “todo curso de formação de professores deveria ter um espaço para leitura e análise de produção didática” (BITTENCOURT, 2014, p. 27). Por tais “observações”, nossa reflexão torna-se relevante por proporcionar uma leitura e análise de uma aula em um livro didático de língua portuguesa, acerca dos estudos morfológicos, focalizando “identificação de linhas epistemológicas”, consoante nosso objetivo nesta discussão.

Todavia, para Soares (2015), o livro didático pode ser visto a partir da metáfora de um “guia”, sendo, assim, uma bússola, um mapa em papel ou um GPS. Porém, para isso, o que deve definir o quanto utilizar o didático é o detalhamento dos conteúdos e as expectativas de aprendizagem e dos projetos, aspectos que balizam o trabalho com esse material didático, sobre o qual o professor e a professora têm a tarefa de organizar, planejar atividades complementares, decidir o que precisa ser aprofundado ou retomado e o que pode ser abordado de maneira mais superficial (SOARES, 2015). Para esse pesquisador, as lacunas devem ser turbinadas com outras fontes, no sentido de complementar, comparar ou contestar dados. É sob tais orientações que questionamos a respeito de quais vozes epistemológicas sustentam o ensino e a aprendizagem de morfologia no livro didático em questão.

Perseguimos aqui o propósito do estudo levado a cabo, qual seja, o de, de maneira geral, abordar a didatização de saberes em morfologia, compreendendo, assim, sua filiação epistemológica, de modo a problematizar a aprendizagem em morfologia em um capítulo de livro didático e, com isso, inserir os licenciandos em Letras nessa discussão, como aspecto de sua formação.

Nas análises, na *capa* da Unidade 11, sob a rubrica “materialidade e linguagem”, a linguagem é didatizada através da comparação com uma escultura, objetivando produzir conhecimento de que a linguagem também é constituída de elementos que lhe dão materialidade, sendo, portanto, palpável, concreta. Em tal processo de ensino e de aprendizagem, a noção de sentido é didatizada como esse não sendo etéreo, mas produzido pela organização e reorganização de seus elementos. Dessa maneira, o livro didático conceitua linguagem e sentido a partir de uma relação entre esses, qual seja, a de que os sentidos são produzidos a partir dos elementos da linguagem, que ganhariam materialidade na interação entre os falantes, fazendo, tangencialmente, aprender a ideia de sujeito como sendo livre. Dentro desse arcabouço construído (ensinado), a linguagem

precisa ser estudada através da “decomposição das unidades menores”. Nesses parâmetros conceituais, objetivamos entender quais vozes epistemológicas dão bases a esse ensino.

Ao compreendermos que a intenção do livro didático é fazer aprender a relação entre linguagem e materialidade, encontramos resquícios da voz da análise de discurso francesa, no sentido de que essa área sustenta que o “como” se diz implica nos sentidos forjados, não simplesmente o “que” se diz. Ou seja, a ideia de que o sentido é produzido pela organização e reorganização dos elementos da linguagem. É nessa área também que compreendemos que a linguagem tem materialidade, relação proposta no livro como “linguagem e materialidade”. Assim, a aula estaria ensinando que no uso da linguagem não há mensagem, pois essa não é transparente, levando os alunos e professores à compreensão de que ao estudar linguagem devemos sair das evidências, passando a focalizar o processo de produção.

Todavia, a AD francesa ao abordar a noção de materialidade está interessada em fazer entender que a língua não é abstrata, mas algo com materialidade, no sentido de que há inscrição do simbólico, da língua na história; a materialização da ideologia. Essa área também recusa a dimensão pragmática da linguagem. Mas, tais aspectos não são focalizados no material didático analisado. Logo, a noção discursiva da linguagem é apenas tangencialmente abordada, ou então há na proposta didática uma contradição de lugares teóricos, ficando apenas a ideia de materialidade como a língua(gem) constituída por um grupo de elementos que se relacionam: a ideia de língua como sistema, então, sobre o qual devemos realizar “descrição”. Assim sendo, é a voz estruturalista que parece vigorar na capa da Unidade didática, pois a prática discursiva é superficialmente mencionada apenas para situar o caráter sistêmico da língua(gem).

Ou seja, a didatização da noção de linguagem perpassa pelo viés do sentido, mas para ficar num só lugar, o da língua como sistema. Dessa maneira, a equipe autora não problematiza os dois, no mínimo, lugares teóricos mais evidentes, quais sejam a AD francesa e a Linguística sistêmica e, com isso, parece didatizar de modo teórico-metodológico inconsistente, pois o processo de configuração do saber escolar não se realiza por empréstimos entre as áreas, o que seria o posicionamento indisciplinar. Ao contrário! De todo modo, é nítida nesse início da Unidade didática a tentativa de fuga do lugar ainda constante na educação básica no ensino de língua materna, qual seja, a abordagem gramatical normativa. E a morfologia como é tratada? Que vozes epistemológicas a sustentam?

Tal como já é “evidente” na capa da Unidade didática, como comentamos anteriormente, ao tratar do primeiro bloco de conteúdo, os fonemas, é o viés estruturalista que mais uma vez ganha vida, pela metáfora da *língua através do microscópio*, fazendo aprender procedimentos para o estudo da língua que visam compreender em si e por si o sistema linguístico, em suas relações sintagmáticas e paradigmáticas, entendendo, assim, as “condições de vida da língua”. Nesse bloco de estudo acerca dos fonemas, realiza-se a abordagem linguística em si, por um ângulo simplista, pois as dimensões sociocognitiva e discursivas são citadas, mas não focalizadas, tampouco abordadas, como apontamos na análise.

No segundo bloco de conteúdo, sobre morfologia, o material didático cita a palavra situada no gênero discursivo, mas parece que apenas isso é suficiente para a aprendizagem, estabelecendo, assim, vínculo com a linguística sistêmica novamente, ao elencar as unidades mínimas da palavra como objeto de conhecimento, os morfemas. Para tal, perpassa pela ideia de dupla articulação, ampliando, com isso, o conteúdo para morfemas lexicais e gramaticais. A esse respeito, questionamos se seria em distanciamento da proposta clássica para os estudos em morfologia, numa perspectiva da “linguística na gramática”, conforme Neves (2013). No entanto, é possível argumentar que não, pois apesar de estar situado na linguística sistêmica, na sequência da aula, é a abordagem *palavra-e-paradigma* que se efetiva, já que o foco do ensino e da aprendizagem se dá pela análise comparativa e pelo isolamento das “desinências”, ensinando, por exemplo, flexão, na qual interessam as “marcas” de alterações secundárias nas ideias veiculadas nas palavras. Volta-se à *analogia*, mesmo que a aula imbrique aos conceitos de morfemas termos e conceitos oriundos de influências e incorporações tanto da gramática filosófica quanto da gramática de Panini, tal como “radical” e “derivação”, por exemplo.

Ao recategorizar morfema como radical, apenas para citar um exemplo, a aula no livro didático apaga os pressupostos dos diversos lugares epistemológicos, evidenciando, somente, os termos, pois ao substituir os termos, morfema por radical, substitui do mesmo modo os conceitos, recaindo o estudo da palavra no modelo clássico da gramática filosófica “palavra-e-paradigma”. Além disso, a noção discursiva que de algum modo foi aventada na capa da Unidade didática nem é mais cogitada. É o chamado “monstrinho teórico” que sustenta o ensino e a aprendizagem de morfologia, repetindo, portanto, procedimento problemático peculiar na própria esfera acadêmico-científica, mas nessa não sem ressalvas, como as de Basílio (2014) e Borges Neto

(2008). Por isso, descartamos a perspectiva transdisciplinar e indisciplinar, já que nessas a ideia é que o objeto estudado seja considerado complexo, sendo, por isso, agenciados saberes oriundos de diversas disciplinas de modo a quebrar as fronteiras entre elas, forjando algo novo, num sentido de emergência, na compreensão de que o todo não é simplesmente a soma das partes. Logo, estudo transdisciplinar e indisciplinar não apenas se realiza pela recategorização ou pela substituição de termos e conceitos, ou pela menção de conceitos que na sequência são desprezados.

Com isso, se a didatização do saber escolar se mostrou inicialmente por um viés discursivo, recaiu para a linguística sistêmica, que se realiza através dos processos de comparação, metáfora e recategorização. Mesmo assim, ainda estaria tendo como conteúdo um “novo saber” nas aulas de língua portuguesa, advindo dos estudos linguísticos que ganharam vida aqui nas universidades brasileiras na década de 1960 e tão comum atualmente nos cursos de Letras. Basta observamos o livro no qual está o capítulo analisado para que superficialmente façamos essa inferência, a exemplo de capítulos didáticos intitulados como “A linguagem opaca” e “Da fala para a escrita, da escrita para a fala”. Se assim tivesse se confirmado, teríamos um objeto de saber por outros parâmetros, distantes daqueles da gramática normativa, numa espécie de “linguística na gramática”. Todavia, da abordagem da palavra através do conceito de morfema restou apenas o foco nas “formas” estruturais no ensino e na aprendizagem de morfologia. Ou seja, não é a língua em função e em seu aspecto de ação que é ensinada e aprendida, mas a língua(gem) pelo cálculo abstrato das relações entre as formas linguísticas – é *morphologia*, em seus primórdios.

Nessas considerações, uma questão se apresenta: será que há uma vontade e uma necessidade de forjar outros “programas” didáticos para a língua portuguesa na escola, de modo geral, e outros vieses para o ensino de morfologia, em específico, mas que ainda faltam conhecimentos teórico-metodológicos às equipes autoras, de modo que essas possam levar a cabo uma nova proposta que dialogue com os aportes legais e teóricos acerca dos estudos em linguagem e sobre o ensino desses? Parece que sim! Mas não podemos esquecer que tais procedimentos de abordagem conceitual já se tornam problemáticos desde a formação docente inicial. Logo, discussões como esta podem ser oportunas na formação do professor e da professora de língua portuguesa pois permitem que os e as docentes lancem olhares sobre essas heranças e possam tomar o livro didático como apenas um “guia”, podendo, desse modo, problematizar o conteúdo, ampliando o estudo acerca da língua, acerca da morfologia, nesse caso. A morfologia

pelo viés da linguística aplicada pode ser uma saída, em nosso tempo, para, além de abordar o “problema” referente às heranças epistemológicas, tratar o estudo da palavra na dimensão discursiva, tomando-a como ideológica.

## REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Oscar Chavarria. Operaciones gramaticales en la gramática de Pānini. **Letras**, revista acadêmica da Universidad Nacional Costa Rica, vol. 01, nº 4-5, p. 163-178, 1980.
- ANTUNES, Irandé. O vocabulário de um texto. In. Irandé Antunes. **Território das palavras – estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 51-59.
- BASÍLIO, Margarida. O ensino da morfologia nos cursos de letras: a relevância da formação de palavras. In. Marco Antônio Martins (Org.). **Gramática e ensino** (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino – Vol. 01). Natal, RN: EDUFRRN, 2013, p. 65-95.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **A palavra e a sentença: estudo introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BECHARA, Evanildo. Para quem se faz uma gramática? In. Maria Helena de Moura Neves e Vânia Cristina Casseb Galvão (Org.). **Gramáticas contemporâneas do Português – com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 21-30.
- BITTENCOURT, Circe. “O bom livro didático é aquele usado por um bom professor” [entrevista]. **Nova Escola**, ano 29, nº 269, p. 26-27, fevereiro de 2014.
- BORGES NETO, José. Sobre a flexão dos verbos. 2008, p. 01-12. Disponível em < <http://people.ufpr.br/~borges/diversos/publicacoes.html> >. Acesso em março de 2013.
- BRASIL. Nomenclatura gramatical brasileira, 1959. Disponível em < <http://people.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf> >. Acesso em outubro de 2014.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Variação e mudança: desfazendo o paradoxo saussuriano. In. Roberto Gomes Camacho. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 87-101.
- GEDRAT, Dóris Cristina. Sentido Lexical. In. **Língua Portuguesa VII** (DVD). Ulbra, 2005.

LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho. **Manual de morfologia do português**. Campinas: Pontes, 2011.

LOPES, Edward. **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1975.

MARÇALO, Maria João. O que é a palavra? Reflexões sobre a herança gramatical greco-latina. **Filologia e Linguística Portuguesa**, nº 10-11, p. 53-68, 2008/2009.

MARONEZE, Bruno Oliveira. As concepções saussurianas de formação de palavras. **ReVEL**. Edição especial n. 2, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Dupla Articulação. In. Mário Eduardo Materlotta et. al. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 37-41.

MEDRADO, Betânia Passos. Cognição como mescla: o que está atrás da forma? In. Abuêndia Padilha Pinto (Org.). **Tópicos em cognição e linguagem**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006, p. 95-109.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. **Scripta**, Belo Horizonte, vol. 07, nº 14, p. 159-171, 1º sem., 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). **Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. A linguística na gramática. In. 2º Ciclo de Conferências. Academia Brasileira de Letras. Disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=6w3UWaOEjHo> >. Acesso em abril de 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. As evidentes marcas da história na sistematização. In. Maria Helena de Moura Neves. **A gramática passada a limpo – conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 210-239.

NEVES, Maria Helena de Moura. Defino minha obra gramatical como... In. Maria Helena de Moura Neves e Vânia Cristina Casseb-Galvão (Org.). **Gramáticas contemporâneas do Português – com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 68-79.

ORLANDI, Eni. “Eni Orlandi fala sobre análise do discurso e linguagem em entrevista” [entrevista]. Disponível em < <http://redgloboglobo.com/globouniversidade/noticia/2012/11/eni-orlandi-fala-sobre-analise-do-discurso-e-linguagem-em-entrevista.html> >. Acesso em março de 2013.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In. Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes (Org.). **Introdução à Linguística – fundamentos epistemológicos (Vol. 3)**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 353-392.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. Mais um pouco de Saussure. In. Ismar Inácio dos Santos Filho. **Fundamentos da Linguística II**. Maceió, UAB, 2012a, p. 06-17.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. O que é uma leitura enunciativo-discursiva? In. Ismar Inácio dos Santos Filho. **Do dialogismo bakhtiniano: interdiscurso e intertextualidade**. Arapiraca, UNEAL, 2012b, p. 32-38.

SOARES, Wellington. Em busca de equilíbrio – conhecer vantagens e limites do livro didático é o melhor caminho para saber usá-lo bem [entrevista]. **Nova Escola**, ano 30, nº 282, p. 16-23, maio de 2015.

SOUZA e SILVA, Maria Cecília P. de.; KOCH, Ingedore. **Linguística Aplicada ao Português: Morfologia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

STELLA, José Bertolaso. A gramática de Panini. Letras. Disponível em < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/viewFile/19908/13133> >. Acesso em 2014.

#### **Como referenciar este artigo**

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. *Morphologia* em livro didático: filiações epistemológicas. **revista Linguagem**, São Carlos, v.28, n.1, jan./jun. 2018, p. 292-321.

**Submetido em:** 03/07/2017

**Aprovado em:** 03/05/2018