

**REVENDO A COMPOSIÇÃO:
POR UMA ABORDAGEM CENTRADA NO USO**

Rômulo Andrade de Oliveira (UFRJ)

andrade.o.romulo@gmail.com

Tainá Vinco (UFRJ)

tainavinco@hotmail.com

Vítor de Moura Vivas (IFRJ)

viturvivas@yahoo.com.br

Felipe da Silva Vital (UFRJ)

felipe.vital02@hotmail.com

Wallace Bezerra de Carvalho (UFRJ)

wallacebcarvalho@gmail.com

Carlos Alexandre Gonçalves (UFRJ)

RESUMO

Em uma tentativa de observar os equívocos e confusões no ensino de morfologia dos livros didáticos, cujo referente muitas vezes é a gramática tradicional, há como objetivo, neste trabalho, destrinchar e exemplificar tais falhas a partir de dados dos livros analisados. Assim, através das recorrências encontradas, espera-se propor novas direções e abordagens do referido assunto em uma abordagem voltada para a língua em uso e de forma contextualizada. Os apontamentos são feitos a partir de leitura reflexiva dos capítulos destinados à formação de palavras –em especial, nesse caso, a composição – de algumas gramáticas e de livros didáticos do Ensino Médio.

Palavras-chave:

Morfologia. Formação de palavras. Composição. Ensino de gramática.

1. Introdução

Como ponto de partida para as observações feitas aqui, alguns autores foram escolhidos para representar a gramática tradicional, sendo, então, Cunha & Cintra (1985), Rocha Lima (1994) e Bechara (2001). Além disso, como ponto fundamental de correspondência com o ensino, foram utilizados livros didáticos direcionados para o 1º ano do ensino médio, quando o conteúdo de morfologia é trabalhado, sendo os autores escolhidos Cereja (2005) e Abaurre (2008).

Se fôssemos resumir as definições de composição presentes em todos os livros consultados, teríamos algo como: “formação de uma nova

palavra pela união de dois ou mais radicais, em que a palavra composta representa sempre uma ideia única e autônoma”. Além disso, é comum a diferenciação dos compostos justapostos, em que os radicais não sofrem alterações fonológicas e conservam seu acento, dos compostos aglutinados, quando os radicais se submetem a um único acento, sofrem alterações fonológicas. Entretanto, por trás dessa aparente uniformidade, percebemos que há muitas confusões e problemas, como a *confusão de critérios*, o *tradicionalismo*, a *falta de problematização*, a *pouca (ou nenhuma) exploração semântica* e a *falta de relação entre a morfologia e o texto*, todos discutidos nas seções que se seguem.

2. Inconsistência do uso de critérios

A gramática tradicional tem o costume enraizado de dispor os critérios fonológico, morfológico, sintático e semântico de acordo com o que convém para as definições e classificações, manipulando, assim, os critérios para chegar aonde se quer. Entretanto, além de projetar definições incoerentes e repletas de lacunas, a inconsistência no manuseio dos critérios se expande até os livros didáticos devido à grande influência da gramática tradicional, levando diretamente para o ensino essa apresentação problemática dos conceitos.

Dessa forma, nos capítulos dedicados à formação de palavras, são usados critérios distintos para caracterizar diferentes processos, de maneira que a diferenciação não ocorre de maneira estável e pelos mesmo parâmetros. No caso da composição, por exemplo, a distinção habitual entre compostos justapostos e aglutinados se dá unicamente pelos critérios morfológico e fonológico, levando-se em consideração somente a (não) perda de elementos dos radicais que se juntam para formar o composto. Contudo, o critério semântico poderia ser utilizado em conjunto, uma vez que compostos aglutinados caracterizam-se por maior integração entre os radicais que os formam, o que leva a uma alta probabilidade de lexicalização através dos anos e do uso. Assim, compostos como *aguardente*, *embora* e *vinagre*, por exemplo, muito provavelmente já perderam sua composicionalidade para muitos falantes. Essa informação seria proveitosa para se alcançar uma caracterização ainda mais robusta e completa, mostrando, portanto, a importância de tentar sempre utilizar todos os critérios de maneira uniforme.

3. *Tradicionalismo e a falta de problematizações*

O tradicionalismo gramatical está fortemente relacionado à falta de problematização dos conteúdos/fenômenos linguísticos e ao uso de exemplos que se afastam da língua em uso e em constante mudança. Dessa forma, a gramática tradicional tende a trazer definições e exemplificações considerando apenas elementos prototípicos de cada processo descrito, favorecendo a classificação categórica adotada e evitando elementos “problemáticos”. Entretanto, o que causa ainda mais espanto é a enorme carência mesmo nas definições prototípicas, havendo lacunas propriamente naquilo que a gramática tradicional se propõe a fazer. Rocha Lima (1994), por exemplo, ocupa-se de uma longa lista de possíveis estruturas dos compostos (N+N, N+A etc.) sem ao menos descrever as relações básicas de significado relacionadas a cada uma dessas estruturas. Além disso, vale ainda levantar um questionamento: se a composição e derivação, considerados pela gramática tradicional os processos canônicos, recebem tão pouco espaço e discussão, o que resta para os processos tidos como “marginais”? Para atestar a pertinência dessa questão, basta constatar a inclusão de *corre-corre* - cujo processo formador, a reduplicação, não está listada nos capítulos de formação de palavras - em meios aos compostos nas gramáticas de Cunha & Cintra (1985) e Rocha Lima (1994). A reduplicação e, conseqüentemente, todos os seus produtos extremamente regulares (*esfrega-esfrega*, *pega-pega*, *pepeta*, *papato*) formam somente uma pequena parte de tudo o que é perdido nessa visão tradicionalista.

Os exemplos canônicos e cristalizados expostos pelas gramáticas e livros didáticos trazem um caráter tautológico ao ensino e à formação de palavras, ou seja, a morfologia pela morfologia. Sabe-se, no entanto, que os processos de formação de palavras envolvem grande dinamicidade e um conjunto vasto de dados interessantes que, em um contexto mais propriamente de ensino, podem aproximar o conteúdo à realidade dos alunos. Novas palavras surgem a todo momento, à medida em que temos a necessidade de comunicação rápida e eficaz. Se pensarmos em palavras como “desdizer” ou “desver”, sabemos, pela semântica, que algo já dito não pode ser “desdito” ou algo visto “desvisto”, porém, elas são perfeitamente compreensíveis, se encaixadas em um contexto pertinente. A compreensão das palavras, especialmente contextualizadas, são possíveis por conta do nosso domínio cognitivo dos processos de formação de novas palavras. Mesmo com o farto vocabulário que a língua portuguesa oferece, temos a necessidade de criar formas expressivas e específicas

para situações que as exigem. Logo, tudo isso, mais do que meramente uma caixa de informação adicional, merece fazer parte das informações prioritárias a fim de que os alunos percebam a amplitude da língua através da quebra de padrões pré-estabelecidos, em que só são válidas palavras dicionarizadas.

O apreço por apresentar os fenômenos linguísticos a partir de exemplos tradicionais e arcaicos distanciam os alunos de uma língua dinâmica que está à disposição das necessidades comunicativas cotidianas. Nesse sentido, os dados trabalhados pela gramática tradicional e pelos livros didáticos na parte dedicada à composição podem ser todos reunidos aqui de forma fácil, tamanha é a reutilização e a imposição de um conjunto estático. Compostos como *planalto*, *beija-flor*, *passatempo*, *vina-gre*, *fidalgo*, *girassol*, *embora*, entre outros, são elementos de um grupo que sempre estará presente nas seções destinadas à composição. Através de exemplos como *amor-perfeito* (planta violácea, ornamental) e *gentil-homem* (homem nobre, fidalgo), percebemos que os referentes muito provavelmente já não fazem parte do contexto de uso dos alunos, resultando em um grau máximo de afastamento.

Ao tratar do que conhecemos por *composição* neoclássica, muitas páginas são destinadas pela gramática tradicional aos chamados *radicais eruditos*, que formam os *compostos eruditos*. Os chamados radicais eruditos, exceto pelo truncamento realizado após a composição (*dermato* por *dermatologista*, *cardio* por *cardiologista* etc.), não têm livre curso na língua portuguesa, pois são oriundos de outras línguas, com destaque para o grego e o latim. São, portanto, menos produtivos no que diz respeito ao surgimento de novas palavras, pois seus significados não são de conhecimento geral e, por isso, são mais ligados às áreas científica, técnica e literária. Ao apresentar de forma desproporcional um apreço pela linguagem rebuscada dos compostos eruditos, a literatura analisada não propõe problematização sobre como poderiam ser produtivas no cotidiano as outras palavras formadas por composição. Com o enfoque somente em exemplos canônicos e, agora, em *compostos eruditos*, perde-se novamente a oportunidade de questionamento sobre o motivo pelo qual criamos novas palavras instantaneamente. Assim, há a inegável necessidade de promover a aproximação entre o contexto de uso, a criatividade dos alunos e o que é trazido pela gramática tradicional e os livros didáticos.

A falta de problematização em cima dos processos – nesse caso, especialmente a composição – é uma crítica mais voltada para a gramática tradicional, uma vez que o ensino nem sempre pode se aprofundar em

questões que não cabem aos alunos de ensino fundamental e médio. Nesse sentido, há muito a ser aproveitado na seção de composição a partir da (1) *fronteira morfofonológica*, explorando os processos fonológicos entre os radicais formadores dos compostos; e, principalmente, a partir da (2) *interface morfossemântica*, essência da composição, tratada mais detalhadamente no tópico seguinte. Por fim, vale ressaltar que, mais uma vez, o caráter tradicional da gramática tradicional leva os livros didáticos a não preconizarem a criatividade do aluno, falante de português, considerando a língua como um organismo estático. Todos nós somos capazes de criar novas palavras respaldados nos diversos processos que nos permitem essas criações, ainda que, muitas vezes, os fenômenos não sejam conhecidos e dispostos sistematicamente. Um dos objetivos de um novo ensino de morfologia, portanto, é promover a consciência dessa sistematização e expandir o conhecimento aos elementos relegados pela gramática tradicional.

4. A não exploração semântica

Como mencionado no item anterior, a gramática tradicional e os livros didáticos não dão a atenção merecida ao que vem a ser a característica essencial dos compostos: o caráter semântico. O poder de rotular algo novo cuja estratégia primária de nomeação será a palavra composta é extremamente interessante e fundamental na descrição da composição. Contudo, Cereja (2005), em sua definição, abre uma enorme lacuna ao não mencionar que a palavra composta terá um sentido autônomo e diferente dos radicais que a originaram. Ainda nesse sentido, com exceção de Bechara (2001), todos os outros livros analisados não exploram noções semânticas básicas, tais como: (a) núcleo do composto, como em *tomaticultura* (DT-DM) e *milho verde* (DM-DT); (b) compostos endocêntrico (*sofá-cama*) e exocêntrico (*puxa-saco*); (c) lexicalização; e (d) compostos resultantes de metáfora (*pé-de-moleque*, *copo-de-leite*) e metonímia (*boia-fria*, *dedo-duro*).

Se considerarmos os compostos endocêntricos como palavras cujo referente está diretamente identificável em seus componentes, ainda que só no núcleo (como em *peixe-espada*, por exemplo), enquanto compostos exocêntricos têm seu referente identificável através de processos metafóricos ou metonímicos, percebemos que há certa preferência, nas gramáticas e livros, pelos compostos endocêntricos. Entretanto, a interpretação direta pelos componentes nem sempre é possível, como é o caso de *lín-*

gua-de-sogra, brinqueado em que se assopra uma das extremidades para desenrolar a outra, o que nos remete à imagem de uma "grande língua", fazendo, assim, referência à figura pejorativa da sogra como aquela que "fala em demasia", "fofoqueira". Mesmo quando há exemplos de compostos exocêntricos, não são costumeiras a descrição e a explicação dos processos envolvidos nessa construção. Ao não explorar estes sentidos, as gramáticas e também os livros perdem a oportunidade de incorporar os sentidos polissêmicos e as metáforas e metonímias extremamente recorrentes nas formações de palavras por composição.

Em relação à metáfora e à metonímia, Sandmann (1992) diz que

salta aos olhos, quando se examina a semântica das palavras compostas, quão grande é o número de compostos metafóricos e metonímicos, o que não causa espécie se se considerar que é principalmente o fator semântico que é responsável (...) pela constituição da palavra compostas.

Assim, percebe-se aqui que, além dos processos cognitivos serem imprescindíveis no ensino da composição, mencioná-los já nos dá grande avanço no objetivo de aproximar o aluno de sua realidade, favorecendo não só a compreensão como um maior interesse sobre o assunto. Bechara (2001), contudo, atribui à sintaxe a produtividade da criação de compostos, defendendo a ocorrência de um processo de transformação sintática em expressão nominal. Há, no entanto, um enorme número de casos que não são explicáveis pela sintaxe, pois se projetam para além dela, ancorando-se em processos cognitivos metafóricos e metonímicos e/ou estando em um grau tão avançado de lexicalização que a composicionalidade já se perdeu na interpretação do composto.

5. A morfologia no nível textual

Embora a morfologia se dedique, muitas vezes, ao estudo da palavra isolada, é preciso entender que o "estudo dos morfemes" não precisa (e nem deve) encerrar em si mesmo. Quando o enfoque cai sobre as palavras isoladamente, o ensino acaba por se distanciar das perspectivas dos alunos, pois o estudo da palavra sem a exploração de um contexto maior e estruturado traz questionamentos a respeito dos aspectos pragmáticos e objetivos da disciplina. O acréscimo de textos do cotidiano e da realidade do aluno despertará maior interesse em aprender os processos de formação de palavras, uma vez que estará sendo inserido no seu fazer linguístico, ou seja, na sua fala usual. A morfologia traz ainda, embora isso nem sempre seja mencionado, importantes elementos que contribuem para a

formação do texto, tanto no âmbito coesivo quanto coerente.

Os livros didáticos analisados trazem alguns textos que exploram e resultados da formação de palavras em um plano mais amplo, isto é, no nível textual, mas a direção do olhar é sempre a mesma: do texto para as palavras. Cereja (2005), em sua definição de composição, traz um quadrinho em que há uma cama elástica com camelos em cima e uma placa dizendo “camelástica”. O humor se explica ao considerarmos, primeiramente, os processos fonológicos que levaram cama elástica à *camelástica*, para, então, perceber a sutileza de CAMELástica, em que a o recorte em caixa alta representa o radical de *camelo* na palavra. Entretanto, há uma não-linearidade dos elementos que faz com que o exemplo se distancie da composição, uma vez que geralmente podemos verificar os radicais concatenados nos compostos sem grandes problemas. Assim, ainda que o quadrinho seja interessante e faça um jogo cativante com a linguagem, torna-se problemático trazer um exemplo passível de discussões logo para uma primeira apresentação do assunto.

De qualquer forma, ainda sobre a questão da direção tomada na relação morfologia-texto, é necessário que esse contato se dê também pelo outro caminho, o das palavras para o texto. Ao considerarmos a contribuição dos processos de formação de palavras através de elementos com finalidades discursivas eficazes, percebemos que os livros didáticos perdem a oportunidade de mostrar os benefícios do domínio da morfologia durante a produção de textos. Os compostos, por exemplo, trazem em si a característica de nomear e descrever de forma simples e rápida, podendo configurar-se como um poderoso elemento de condensação descritiva e retomada dentro do texto, podendo funcionar como uma excelente estratégia anafórica.

6. Considerações finais

Cada um dos pontos tratados aqui merece atenção e espaço de discussão nas gramáticas, nos livros didáticos ou em ambos. Além disso, os processos que são comumente considerados como “marginais” também deve ter seu espaço para que a área de formação de palavras, como um todo, seja um espaço para o tratamento e descrição de tudo o que acontece na língua. No âmbito da composição, propriamente, os tópicos elencados nos guiam para um olhar que vai além da definição clássica. Através da exploração semântica, percebemos o ponto essencial dos compostos, trazendo, então, como pontos importantes, a metáfora, meto-

nímia e a lexicalização. Vale ressaltar, mais uma vez, que tudo isso deve ser ligado a registros novos da língua e a um contexto de uso que faça parte do cotidiano do aluno, desvincilhando-se de um grupo restrito de palavras e promovendo uma aproximação entre o aluno e o assunto estudado. Assim, com um tratamento adequado para a composição e todos os outros processos de formação de palavras, o aluno pode usar de sua criatividade como falante aliada ao seu entendimento dos processos para promover a atuação da morfologia no nível textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, vol. 1: ensino médio. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.

CUNHA, Celso F. da; CINTRA, Luís F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LIMA, Carlos H. da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 32. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

SANDMANN, Antônio José. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.