

**FORMAÇÃO DE PALAVRAS,
JOGOS E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**

Felipe de Andrade Constancio (UERJ)

felipe.lettras.ac@gmail.com

Carlos Gustavo Camillo Pereira (PUC-Rio)

gustavo.c.p@live.com

Taís Turaça Arantes (UERJ)

taistania@gmail.com

RESUMO

O ensino de gramática tem recebido acusações e proposições no âmbito da escola básica. Na esteira das acusações, aponta-se a ineficiência das horas diárias perdidas com exercícios de reconhecimento e classificação das classes de palavras e funções sintáticas. Na esfera das proposições, o que se espera, geralmente, é que o ensino de gramática seja visto em interface, em diálogo com as intervenções dos significados e dos usos da língua. Este trabalho não parte das acusações, mas das possíveis propostas que têm arejado o domínio da investigação gramatical seja no seio da universidade seja no território da escola básica, para propor uma aplicação mais produtiva do conhecimento milenar da gramática. O ponto de partida é a análise do currículo mínimo comum elaborado para as escolas do estado do Rio de Janeiro. Nesse documento, sobretudo no que se refere à abordagem do ensino de gramática no 1º ano do Ensino Médio, sugere-se que haja um tratamento mais específico com os processos de formação de palavras para aquela série, mas não são postos os meios para que haja uma apreensão mais lúdica desse conteúdo. Observada essa falha, propõe-se aqui que o estudo dos processos de formação de palavras seja ancorado na resolução de jogos, uma vez que esse tipo de estratégia pedagógica pode acionar o processo de aprendizagem por via das inteligências múltiplas.

Palavras-chave: Jogos. Inteligências múltiplas. Ensino de gramática.

ABSTRACT

The grammar teaching has received accusations and complaints within the scope of the basic school. Among those claims, the inefficiency of the daily hours lost with exercises of recognition and classification of the classes of words and syntactic functions is pointed out. In the sphere of propositions, what is generally expected is that the teaching of grammar is seen in an interface, in dialogue with the interventions of the meanings and uses of the language. This work does not start from the complaints, but from the possible proposals that have spread in the domain of grammatical research both within the university and in the territory of the basic school, in order to propose a more productive application of the ancient knowledge of grammar. The starting point is the analysis of the minimum common curriculum developed for schools in the State of Rio de Janeiro. In this document, especially with regard to the approach to teaching grammar in the first year of high school, it is suggested that there should be a more specific treatment with the word formation processes for that series, but the

means are not put in place for there to be a more playful understanding of that content. Observing this defect, it is proposed here that the study of word formation processes be anchored in the resolution of games, since this type of pedagogical strategy can trigger the learning process through multiple intelligences.

Keyword: Games. Grammar teaching. Multiple intelligences.

1. Considerações iniciais

Será que é possível aprender gramática por meio apenas das atividades de reconhecimento e de classificação das categorias da língua? Será que é possível aprender gramática lidando com atividades lúdicas fora ou dentro da escola?

Talvez as respostas para essas indagações devam perpassar o domínio complexo do ensino e do aprendizado da gramática na escola. Nessa incursão, talvez seja possível percorrer com mais nitidez esse domínio, de modo a alcançar um limite mais produtivo em torno das aulas em que o conhecimento gramatical/metalinguístico recebe/deve receber investimento, como componente curricular.

O ensino de gramática abarca um vasto domínio de saberes a respeito da estrutura e do funcionamento da língua portuguesa. Tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio existem saberes linguísticos que são necessários à formação de leitores e de produtores de textos, que sejam capazes de adequar a estrutura da língua ao seu respectivo uso efetivo em práticas de linguagem no dia a dia, dentro e fora da escola.

Um desses saberes diz respeito basicamente ao campo da morfologia do português. Neste território há duas espécies de estudos: aquele que é voltado para o caráter flexional das palavras – o da morfologia flexional – e aquele que é voltado para o campo da derivação das palavras – o da morfologia derivacional.

No território da linguística, convencionou-se dizer que existem unidades gramaticais não significativas e significativas. Consideram-se, por excelência, as unidades não significativas como aquelas que estão restritas aos domínios do som das palavras (incluem-se aí as realidades sonoras no âmbito da fonologia), a saber: os fonemas, as sílabas, os ditongos etc. Por outro lado, convencionou-se dizer que as unidades significativas de uma gramática estariam no âmbito da morfologia e da sintaxe, como se vê no quadro 1 abaixo:

MORFOLOGIA		SINTAXE		
morfema	palavra	Sintagma	oração	Período

Quadro 1: Unidades significativas da gramática.

Como se pode observar, a menor unidade significativa de uma gramática é o morfema, e, no outro extremo, a maior unidade significativa é o período. Nesse sentido, manifesta-se aqui um interesse particular pelos estudos que estão apenas na ordem da morfologia, de modo a se considerar apenas as suas unidades respectivas, o morfema e a palavra.

Dentro do quadro descritivo da morfologia, delimita-se neste artigo a produtividade lexical observada, sobretudo, no âmbito da morfologia derivacional. Assim, circunscrevem-se neste estudo as intervenções estruturais, motivacionais e discursivas no uso de determinados morfemas que compõem o inventário das palavras que circulam no português.

O interesse particular pela morfologia derivacional é devido ao fato de ser uma área ainda pouco explorada nos estudos linguísticos, já que pouco se tem a dizer sobre os prefixos e sufixos que dão sustentação à morfologia dos itens derivados. Em linhas gerais, o estudo da morfologia derivacional dá conta, grosso modo, de uma das ramificações da morfologia – a morfosssemântica. Damos enfoque a este saber metalinguístico, já que ele é pouco explorado em livros didáticos e, conseqüentemente, nas aulas de língua portuguesa, como língua materna. Nessa linha de investigação, este trabalho intenciona reivindicar uma abordagem lúdica que envolve os saberes da morfologia derivacional na escola básica.

A escola básica pública ensina morfologia como conteúdo nas aulas de língua portuguesa. Partindo dessa premissa, a pergunta que surge diante de nosso fazer pedagógico é esta: que morfologia a escola ensina? Sem sombra de dúvida, o conteúdo morfológico ensinado é pautado em conteúdo essencialmente estrutural.

Entendemos o conteúdo estrutural morfológico como aquele de reconhecimento dos segmentos significativos da língua restritos ao domínio da palavra, a saber: morfemas que representam radicais/raízes, vogais temáticas, desinências, prefixos, sufixos etc. Há, portanto, o reconhecimento dessas unidades da língua nas aulas de português, sobretudo em turmas de 1ª série do ensino médio, em que esse conteúdo é cobrado no currículo.

Na escola básica, esses estudos se pautam no reconhecimento, decomposição e classificação dos itens que compõem a estrutura das palavras e, na maioria dos casos, não ultrapassam essa fronteira. Será que os morfemas portam significados potenciais para os processos complexos de formação de palavras? Como o léxico renova as suas unidades estruturais frequentemente e as coloca à disposição dos usuários da língua?

O estudo do léxico pode ser trilhado por meio da abordagem da teoria das inteligências múltiplas, sugerida por um filósofo de Harvard, Howard Gardner, na década de 1980 (*Apud* ARMSTRONG, 2001, p. 13). Segundo Howard Gardner, existem oito inteligências, a saber: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Numa releitura de Howard Gardner, Thomas Armstrong (2001) pontua:

A teoria das IM não é uma ‘teoria de tipos’, para determinar qual inteligência se ajusta. Ela é uma teoria do funcionamento cognitivo, e propõe que cada pessoa tem capacidades em todas as oito inteligências. Evidentemente, as oito inteligências funcionam juntas de maneira única para cada pessoa. (GARDNER. ARMSTRONG, 2001, p. 22)

Neste trabalho, recorta-se, por um critério metodológico, especificamente a inteligência linguística. Esse recorte não é gratuito, pois existem habilidades complexas, de caráter cognitivo, subjacentes à operação linguística de decomposição de palavras em unidades menores.

2. Ensino de gramática e inteligências múltiplas

A seguir, recorre-se aos itens teóricos que, de certa maneira, tornaram produtivas as atividades lúdicas com os processos de formação de palavras na escola básica pública. Em linhas gerais, revisitam-se noções gerais sobre o porquê do ensino da gramática, as particularidades dos processos de derivação e a intervenção dos jogos de palavras cruzadas nas oficinas de gramática.

2.1. Por que ensinar gramática na escola?

Talvez seja um consenso entre os professores de língua materna que deve haver um currículo de língua portuguesa pautado no ensino da leitura, no ensino da produção textual e no ensino da gramática. O que talvez não seja consenso é o fato de que se deve dedicar menos espaço/tempo à teoria gramatical na sala de aula da escola básica.

As sugestões são inúmeras, dentre as quais se extraem duas: deve-se eliminar o estudo da gramática do currículo; deve-se nortear o estudo da gramática por meio de práticas efetivas de uso da linguagem. Os que defendem a primeira solução parecem compactuar com a seguinte ideologia, discutida e esclarecida por Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2016):

Em distintos países e épocas, as posições dos especialistas que lidam com a linguagem acerca do lugar que deve ocupar a gramática no ensino da língua oscilaram e ainda oscilam, pode-se dizer, entre dois polos. Em um deles estão os que julgam que a língua se aprende por observação e prática constantes, de sorte que, para eles, o estudo da gramática não contribui para a aquisição da escrita. (UCHÔA, 2016, p. 19)

O posicionamento radical de que o estudo da gramática nada pode oferecer à prática escolar da leitura e da escrita parece não ter uma fundamentação, já que muito se diz sobre o tempo “desperdiçado” com reconhecimento de classes gramaticais e com análise sintática nos ensinamentos fundamental e médio.

De fato, é comum ouvirmos/lermos de vários escritores que o reconhecimento de classes gramaticais e de funções sintáticas não contribui muito para a sua atividade diária de escrita. No entanto, um questionamento surge: como alguns escritores dizem não dominar a gramática, mas, ao mesmo tempo, conseguem resultados inesperados com a estrutura da língua nos seus trabalhos com a escrita?

Talvez a resposta para essa questão possa ser reduzida ao fato de que os autores consagrados não dominam um tipo de gramática – a gramática normativa, por excelência, gramática dita escolar. Talvez eles dominem a gramática da língua, o que significa dizer que o seu convívio diário com as palavras e com os arranjos disponíveis no sistema seja a saída para a prática efetiva da produção textual diária. Nesse caso, a gramática é relevante, sim, à escrita e à leitura. Trata-se de uma gramática que muitos têm denominado gramática de usos²⁴.

A respeito do outro polo – mais otimista, é verdade – aponta Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2016):

No outro polo, situam-se os que creem ser imprescindível o conhecimento da gramática para uma prática eficaz do sistema linguístico em suas variadas possibilidades expressivas. Há, no entanto, focalizada a situa-

²⁴ O termo é emprestado de Maria Helena de Moura Neves (2013, p. 15) e é sinônimo de gramática funcional. Leia-se: gramática das interações.

ção brasileira, entre estes estudiosos, para os quais, pois, “não é verdade que a gramática nada tem a ver com a produção e compreensão de texto”. (UCHÔA, 2016, p. 20)

Em algumas propostas pedagógicas, o ensino da gramática pode ser um aliado da escrita e da leitura, de modo que pensar a estrutura da língua implica mobilizar conhecimentos metalinguísticos (o que não significa dizer que se excluirá a nomenclatura) para a produção e compreensão dos significados dessas estruturas em funcionamento.

Muitos trabalhos, sobretudo os que se dedicam à linguística aplicada, vêm focalizando o fenômeno do ensino da gramática, sem perder de vista que a ausência desse ensino traz prejuízos irreparáveis à formação sociocognitiva dos indivíduos que são privados dos saberes metalinguísticos na escola básica. Dessa forma, esses estudos têm dado conta da recepção da gramática na escola, no sentido de que vários conhecimentos (conhecimento de mundo, conhecimento enciclopédico, conhecimento interativo etc.) são mobilizados pelo aprendizado reflexivo da gramática.

O que se tem demonstrado é que a sistematização das unidades da língua e, conseqüentemente, a organização dessas unidades em quadros teóricos de regularidade são um fator preponderante para que o sujeito exposto aos saberes metalinguísticos entenda que a língua dispõe de itens paradigmáticos (itens do léxico) e de itens sintagmáticos (itens decorrentes da combinação do léxico) disponíveis para o uso, o que implica dizer que todas as variantes têm a sua sistematização garantida pelo sistema.

Não faltam, portanto, trabalhos que deem conta dessa sistematização das unidades da língua. Luiz Carlos Travaglia (2011), por exemplo, tem discutido sobre o lugar que deve ocupar a gramática na escola básica, mas tem contribuído para essa discussão por meio de atividades práticas sobre o aprendizado da gramática. No texto “Para que ensinar teoria gramatical”, Luiz Carlos Travaglia (2011) assim pontua:

Parece que todos estão de acordo com a proposição de que o objetivo maior e prioritário do ensino de Língua Portuguesa, como língua materna, no ensino médio e fundamental, é a formação de usuários competentes da língua, capazes de, em situações específicas de interação comunicativa, produzir textos (orais e/ou escritos) [...]. (TRAVAGLIA, 2011, p. 93)

Em relação aos variados níveis de análise linguística (fonemas, palavras e construções da língua), entende que se acrescenta o componente textual, na medida em que este aciona aqueles itens de análise de modo a colocá-los em uso. Pode-se dizer que um projeto de textualidade, para acionar níveis variados de significação e mobilização de significa-

dos, precisa levar em conta os seus variados módulos de análise.

No que tange ao domínio da fonologia, sem sombra de dúvida, são mobilizados significados expressivos e intencionais em relação ao uso dos fonemas. Nesse sentido, o texto falado (cuja análise pode ser mediada pelo professor na escola) manifesta graus diferenciados de itens que contribuem para a oposição de significados na produção acústica. Dessa forma, muitas são as oportunidades para se mapear essa oposição, a saber: por meio de leitura/análise de piadas, entonação expressiva no processo de interpretação etc.

Em relação ao domínio da sintaxe, muitas têm sido as contribuições. Por exemplo, a posição dos itens na combinação de frases pode afetar a produção do sentido veiculado, tanto em textos orais quanto em textos escritos. Deste modo, deslocamentos, substituições e apagamento de unidades lexicais dentro de enunciados concretos da língua podem afetar a produção dos sentidos, o que tem demonstrado que há implicações discursivas no território de formação dos sintagmas, orações e períodos.

No âmbito da produção das palavras da língua não seria diferente. Vários conhecimentos são acionados para a produção das palavras do vernáculo português. O usuário da língua mostra-se, portanto, imerso num território constituído por um sistema fonêmico e por um sistema gráfico (SIMÕES, 2006, p. 49) para, de fato, mobilizar os seus conhecimentos lexicais. Desse modo, a gramática da língua mostra-se disponível tanto para o acionamento de unidades da língua já formadas quanto para o acionamento de unidades em pleno processo de formação.

2.2. Ensino de morfologia derivacional

A produtividade do léxico tem sido objeto de investigação no território da morfologia, em suas mais variadas feições. A seguir, percorremos uma breve trajetória a respeito dos aspectos estruturais do processo de formação de palavras por derivação, das motivações circunscritas a tal processo e da proposta de trabalho lúdico com o léxico.

O domínio da gramática que se dedica aos processos de formação de palavras denomina-se morfologia:

Na constituição do termo *morfologia* encontram-se os elementos [morf(o)] e [logia], do gr. *morphe* = 'forma' e *logía* = 'estudo'. A partir daí, já podemos inferir que a morfologia, referindo-se a uma língua como a portuguesa, é a parte da gramática que descreve a forma das palavras.

Os gramáticos e linguistas parecem unânimes quanto a isso. (MONTEIRO, 2002, p. 11)

Neste domínio, portanto, concentram-se as investigações a respeito de “duas morfologias” consagradas pelos estudos gramaticais, a saber: a morfologia flexional e a morfologia derivacional. De modo muito geral, as duas linhas de investigação delimitam o seu objeto de investigação que, neste caso, é o morfema, a menor unidade significativa dentro do quadro de categorias do português.

A morfologia flexional lida, basicamente, com duas categorias flexionais no português, o gênero e o número (no caso dos nomes, por exemplo). Neste território, estão os estudos que se dedicam à exploração formal das palavras, na medida em que sua significação não recebe a atenção devida nas gramáticas e compêndios mais tradicionais no ensino de língua portuguesa. Basta atentar para o fato de que as tabelas e as listas para depreensão dos morfemas responsáveis pela formação do gênero e do número são evidentes nesses manuais, geralmente norteados pelos preceitos da *Nomenclatura Gramatical Brasileira*.

No entanto, está no estudo da morfologia derivacional uma abordagem que se vale mais das noções de valores semânticos/significados dos morfemas responsáveis pelos processos derivacionais. Neste ramo da morfologia, tabelas e listas de classificação de morfemas dão especial atenção aos respectivos significados das unidades, e essa particularidade é interessante para uma produtiva descrição em morfologia derivacional.

No âmbito da morfologia derivacional, estão em exame os estudos mais específicos sobre a origem histórica de prefixos e de sufixos (âmbito da etimologia), as motivações específicas para a escolha e o uso dessas unidades (âmbito da semântica e da motivação). Vejamos, abaixo, como José Lemos Monteiro (2002) trata uma das particularidades da morfologia de viés derivacional:

As formas primitivas se constituem apenas de núcleos ou semantemas, seguidos ou não de morfemas flexionais. As secundárias, além do núcleo, possuem morfemas derivacionais. Em *jardim* encontramos somente a raiz e, por essa razão, trata-se de uma forma primitiva. Em *jardineiro* acrescentou-se outro elemento, o sufixo [eiro], sendo assim uma forma secundária. (MONTEIRO, 2002, p. 137)

Neste estudo, daremos especial atenção às “formas secundárias”, isto é, às formas derivacionais pelo acréscimo de unidades significativas a palavras que já existem no português. A seguir, tratamos das motivações e implicações relacionadas aos processos derivacionais, uma vez

que esses processos envolvem complexidades subjetivas e confirmam o caráter semântico/discursivo observado nos usos da língua.

Na obra *Atuais tendências em formação de palavras*, Carlos Alexandre Gonçalves (2016) pontua e explica as cinco razões que conduzem os processos de formação de palavras no português. Por meio do questionamento “Por que criamos palavras novas?”, o autor (2016) esclarece de modo elucidativo o percurso que o léxico percorre como inventário que renova a língua de modo natural.

Reproduzimos abaixo o quadro síntese de Carlos Alexandre Gonçalves (2016, p. 28), no qual estão as funções, os objetivos e os usos motivados do léxico do português:

	Função de rotulação	Função de alteração categorial	Função textual	Função atitudinal	Função indexical
Objetivo	criação de novos significados	mudança de classe	relevância em nível de texto	expressão do ponto de vista	veiculação de traços sociolinguísticos
Usos	empréstimos de outras línguas; uso de esquemas morfológicos típicos da língua	processos que efetuam qualquer tipo de alteração categorial	retomadas anafóricas ou catafóricas; estratégias de impessoalização	formações vinculadas ao grau; formações avaliativas (meliorativas ou pejorativas)	formações em que é possível detectar características do falante, como idade e sexo

Quadro 2: Especificidades dos processos de formação de palavras.

Fonte: Gonçalves (2016, p. 28).

O quadro de Carlos Alexandre Gonçalves (2016, p. 28), pela sua singularidade descritiva, mostra-nos que há fatores de ordem linguística (veja-se a “função de rotulação”) e de ordem extralinguística (veja-se a “função indexical”) que devem ser notados nos processos de formação de palavras, sobretudo, por via da morfologia derivacional.

Nesse sentido, a contribuição de Carlos Alexandre Gonçalves (2016, p. 28) vai além da mera descrição estrutural das palavras, uma vez que ultrapassa os limites do reconhecimento, da decomposição e da classificação de morfemas – o autor não abandona essas práticas –, e chega aos domínios da morfossemântica, um território promissor de estudo do léxico, no qual investigações sobre os usos do léxico são preponderantes para se observar o funcionamento de determinadas estruturas escolhidas

pelos falantes/escritores em determinadas situações de comunicação.

Vejam, por exemplo, o que Carlos Alexandre Gonçalves (2016, p. 20) diz a respeito dos aspectos textuais por intermédio da motivação lexical observada na derivação. Para tanto, recorremos ao exemplo usado pelo autor: “Os terroristas *destruíram* as torres gêmeas do World Trade Center. A *destruição* deixou marcas profundas no povo americano”.

Uma descrição desatenta dos vocábulos “destruíram” e “destruição” diria apenas que recebem a classificação gramatical de verbo e de substantivo, respectivamente. Já pela ótica motivacional do léxico, as duas unidades têm papel relevante para a construção dos dois tópicos frasais: i) constituem o núcleo temático (o assunto relevante conduzido) do suposto título de uma reportagem; ii) relacionam-se como unidades referenciais responsáveis pela sequenciação do texto, constituindo unidades de progressão, já que contribuem para o andamento da malha textual.

Veja-se que, nesta função textual, a palavra “destruição” assume, pelo seu uso, um alto grau de monitoramento por parte do enunciador de tal texto, na medida em que a mudança de classe gramatical (de verbo a substantivo) permite, por meio do processo conhecido como nominalização, o encadeamento coesivo de unidades textuais, como os dois tópicos frasais em equilíbrio.

Além dos estudos de Carlos Alexandre Gonçalves (2016), há as contribuições de Irlandé Antunes (2012), Claudio Cezar Henriques (2011) e Rodolfo Ilari (2013; 2017). Nestes estudos, dedica-se espaço à descrição das unidades do léxico pela via das perspectivas discursivas, pragmáticas e semânticas que, de modo geral, tendem a se apoiar em motivações ancoradas no uso linguístico, como se viu acima.

3. *Palavras cruzadas: uma brincadeira séria*

Muitas são as oportunidades em que se pode constatar o uso da palavra, na escola básica e fora dela, sob uma ótica lúdica (ANTUNES, 1998, p. 15). Os alunos, sejam eles do ensino fundamental, sejam eles do ensino médio, colocam em prática, às vezes, sem a mediação do professor, muitas atividades com jogos e brincadeiras entre eles. Esses jogos são variados, a saber: adedanha, forca, bingo, caça-palavras etc.

Todas essas brincadeiras têm como item organizador das regras do jogo a palavra. É por meio da palavra, portanto, que, além de intervir

no mundo da linguagem, o usuário da língua é capaz de recriar esse mundo. Veja-se que a palavra é o “combustível linguístico” potencial para que as piadas e as anedotas diárias ganhem um tom cômico. Esse saber metalinguístico do usuário subjaz um conhecimento mais efetivo de língua, no sentido de que esse mesmo usuário domina as estratégias de comichidade, mas não sabe nomear, por exemplo, os recursos para chegar a determinados usos linguísticos.

Pensando nessas potencialidades da língua, o recorte que se faz neste trabalho perpassa justamente o âmbito lúdico subjacente ao uso da palavra. No livro *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*, Rodolfo Ilari (2017) aponta a produtividade das palavras em determinados territórios da lexicologia:

De acordo com um dos principais especialistas no assunto, o Prof. Antônio José Sandman (em *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*, 1989), os processos de formação de palavras mais usados no português atual são, por ordem de importância, a sufixação, a prefixação e a composição que, juntos respondem por cerca de 90% da formação de novas palavras a partir de material já presente na língua. (ILARI, 2017, p. 95)

Para observar a produtividade, sobretudo, dos processos que envolvem sufixos e prefixos, sugere-se aqui uma proposta pedagógica a partir de um jogo conhecido como palavras cruzadas. Trata-se de um jogo lúdico em que o usuário (em momentos de reflexão linguística, por vezes, extraescolar) preenche lacunas a partir de conhecimentos que variam em níveis de dificuldade.

Palavras cruzadas, de modo geral, é um jogo que se apropria da palavra para organizar, por meio de um método de raciocínio, o conhecimento que o interessado na brincadeira deve mobilizar para preencher lacunas (geralmente, pequenos quadrinhos) feitas a partir de determinadas perguntas que envolvem variados saberes. Na página seguinte, estão algumas representações dos jogos de palavras cruzadas mais comuns.

Nesse tipo de jogo (figuras 1 e 2), encontrado em jornais e em revistas específicas, geralmente o interessado em resolver as questões sugeridas lida com perguntas que envolvem conhecimento de mundo. Dessa forma, a sugestão de um jogo de palavras cruzadas envolvendo morfologia derivacional é relevante, na medida em que pontua o conhecimento lexical, de modo a torná-lo mais produtivo na escola.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Na figura 3, há exemplo de uma cruzadinha criada para uma atividade didático-pedagógica da qual participou um aluno (1º ano do ensino médio) de escola básica pública:


Alto que ajuda na preservação da natureza	Tomar compreensível	Que suscite Hotel, em inglês	Pedra sagrada para o islamita	Profissão de Colombo (Hist.)	Confusão; desordem (pop. pl.)	Estátua desconhecida	Mulher formosa	Serra do Nordeste
→	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
								Aquele que pilota aeronave
Cobertura do ringue				Volume (abrev.)				
Pracada eletrônica nas eleições brasileiras				Cede; outorga		Grupo numeroso de porcos		
							Bolsa de Valores (sigla)	
Mamífero que parece rir		As uvas do um cacho				Dispor em fileiras	Causa atilção	
↓	↓	Profeta bíblico				↓	↓	
				Em alto grau			Rádio (símbolo)	
				Fim, em inglês			(?)-kwon-do, luta	
O ácido da hereditabilidade (sigla)			Albert Einstein, físico		Eva Braun, a amante de Hitler		(?) Turnar, empresa no dos EUA	
↓	↓		↓		↓		↓	
Que age						Árvore da família do salgueiro		
↓	↓					↓		
Produto da higiene masculina								
↓	↓							

PALAVRAS CRUZADAS	ZOOM	CHECAR ▶	CORRIGIR ▶
ENQUADRAR	ROTACIONAR	SOLUCIONAR	00:06 <

Figura 1 – Exemplo de palavras cruzadas (nível mais complexo)

Fonte: <<https://www.google.com.br/search?q=imagens+do+jogo+palavras+cruzadas>>. Acesso em: 05-02-2020.

Encontre substantivos comuns de dois gêneros, subscritivos e epicenos na cruzadinha abaixo.



- 1 - Animal que é comparado às pessoas maldosas.
- 2 - Denominação dada a pessoa até 12 anos completos.
- 3 - Pessoa que estuda.
- 4 - Maior mamífero que vive no mar.
- 5 - Quem ensina.
- 6 - Nome dado ao conjunto de ossos que forma o corpo humano.
- 7 - Pessoa que empresta dinheiro a juros bem alto.
- 8 - Pessoa que não está saudável!

www.indicefortaleza.com.br

Figura 2: Exemplo de palavras cruzadas (nível mais básico). Fonte: www.google.com/search?rlz=1c1cafenbr657br657&q=imagens+de+cruzadinha>. Acesso em: 05-02-2020.



Figura 3: Cruzadinha resolvida por aluno²⁵.

Como se pode observar, o aluno tem maior facilidade para resolver segmentos da cruzadinha em que há palavras e, conseqüentemente, prefixos cujo domínio discursivo está relacionado ao âmbito do futebol (vejam-se as palavras “bicampeão”, “hexacampeão” e “contra-ataque” restritas a esse domínio). Ele não só domina processos complexos formados por meio de prefixos, como também já compreende uma regra básica do novo acordo: separam-se, por meio do hífen, as palavras que terminam e iniciam, concomitantemente, pela mesma vogal (veja-se o caso de “contra-ataque”).

De igual modo, o aluno também construiu cognitivamente os domínios negativos de palavras iniciadas por prefixos, como em “desvalorização” e “indefinição”. Nesses casos, o processo de derivação foi duplo – houve acréscimo de prefixos e de sufixos às palavras preenchidas pelo aluno, sem deixar de mencionar o processo cognitivo da repetição em “releitura”. É relevante que o aluno, portanto, tenha a experiência linguística com unidades da língua que têm formas distintas (os prefixos des- e in-, por exemplo) para expressar o mesmo conteúdo morfossemân-

²⁵ O jogo em análise pôde ser elaborado por meio do site Gerador de cruzadinhas: <<https://nicecross.herokuapp.com/>>. Nele o usuário pode fazer cruzadinhas com temáticas variadas.

tico.

Não só as palavras cruzadas podem ser utilizadas em sala de aula para a mobilização de conhecimentos derivacionais. Há também, como se disse, outros jogos que possibilitam um manuseio linguístico com o léxico, a saber: a própria organização silábica e a organização gráfica dos caça-palavras permitem uma reflexão mais pontual acerca da disposição dos itens lexicais para apreciação lúdica.

4. Considerações finais

A proposição de um trabalho desta natureza, em princípio, converge noções teórico-práticas para um ensino de língua portuguesa, mais especificamente de gramática, cujo interesse maior é a sugestão de atividades lúdicas que não percam de vista: a) as potencialidades do trabalho com o léxico em sala de aula; b) as potencialidades dos usos da língua; c) as potencialidades dos jogos para o aprendizado.

4.1. Potencialidades do léxico

O inventário lexical das palavras da língua, se bem explorado, pode implicar a expansão do vocabulário do aluno da escola básica pública. Nesse sentido, o investimento em atividades promissoras de trabalho com o léxico favorece uma maior aproximação do aluno a um universo de letramento que não apenas o familiar/extraescolar.

O acesso ao sistema lexical da língua deve receber investimentos paulatinos na escola básica. No ensino médio, esse investimento deve ser acentuado no sentido de que o aluno lida com a leitura e a produção de textos mais complexos (anteriores, por exemplo, ao seu acesso à universidade e à vida do trabalho).

4.2. Potencial dos usos da língua

Uma gramática que leve em conta os usos efetivos da língua é também uma gramática do léxico, no sentido de que as palavras da língua são mobilizadas pela via das escolhas linguísticas dos falantes/escreventes. Dessa forma, uma gramática funcional (ou dos usos) pode subsidiar o trabalho com o léxico na sala de aula, já que esse tipo de

gramática municia o falante a transitar pelos espaços da língua.

A sistematização do léxico (estrutural ou funcionalmente explorado) exige planejamento nas aulas de língua. Não se pode prescindir da noção de que as regularidades da língua são intuitivas e não merecem ser codificadas, portanto, em descrições oportunas na sala de aula de língua portuguesa.

4.3. Potencial dos jogos

O aprendizado por meio da ludicidade pode aproximar mais professores e alunos, já que os desafios impostos pelos jogos oferecem uma eficaz oportunidade dessa aproximação. Os jogos fazem parte do cotidiano dos alunos nos ambientes extraescolares, e, talvez, haja uma perda dessa constatação no ambiente intraescolar.

Um investimento nos jogos pedagógicos pode oportunizar a reflexão de que, por meio dos aspectos lúdicos, os currículos podem se fortalecer quanto: à noção de que as múltiplas inteligências são mobilizadas frente aos desafios propostos/mediados nos jogos; à noção de que os saberes são sistematizados pela via das múltiplas formas de acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ANTUNES, Irlandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

ARMSTRONG, Thomas. *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CURRÍCULO MÍNIMO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria Estadual de Educação, 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5686742>>. Acesso em: 25-03-18.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SIMÕES, Darcília Marindir Pinto. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.