



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

FRANCISCO PEREIRA DA SILVA NETO

O PREFIXO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: ANÁLISE DA UNIDADE
MORFOLEXICAL *RE-* EM LIVROS DIDÁTICOS

TERESINA

2016

Francisco Pereira da Silva Neto

O prefixo na construção de sentidos: análise da unidade morfolexical *re-*
em livros didáticos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área Estudos de Linguagem, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem.

Teresina

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

S586p

Silva Neto, Francisco Pereira da.

O prefixo na construção de sentidos : análise da unidade morfolexical *re-* em livros didáticos / Francisco Pereira da Silva Neto. – 2016.

114 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Ferreira Lima”.

1. Unidade Morfolexical. 2. Enunciação. 3. Livro Didático.
4. Valores Referenciais. 5. Construção. I. Título.

CDD 404.43

FRANCISCO PEREIRA DA SILVA NETO

O prefixo na construção de sentidos: análise da unidade morfolexical *re-* em livros didáticos

Texto avaliado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Ferreira Lima- UFPI

Presidente

Prof. Dra. Marília Blundi Onofre - UFSCAR

1º Examinador

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes – UESPI/UFPI

2º Examinador

Profa. Dra. Francisco Wellington Borges Gomes – UFPI

Suplente

Para Wellington Barros, que, mesmo em curta e intensa
passagem por este plano, deixou profundos
ensinamentos sobre a vida, com base nos quais
busco orientar meu caminho.
“Essa é pra você, primo!”

Agradecimentos

Poucas pessoas sabem o quanto foi difícil concluir esta pós-graduação, e a elas, principalmente, homenageio e agradeço neste simbólico momento.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida, e aos espíritos de luz por Ele enviados, para me guiar nessa jornada com segurança e serenidade, auxiliando-me em cada momento – cabe aqui, em especial, D. Luiza, amiga de todas as horas. Em mesma importância, aos meus pais – Francisca das Chagas e Aldenir Pereira –, pela luta incessante em busca de uma educação de qualidade para mim e minhas irmãs, a quem também devo bastante pelos incentivo e confiança. Agradeço à Edilane Vitória, pessoa decisiva na minha vida em todos os aspectos, pelo amor e pela inspiração. Minha família foi, com certeza, fundamental nesses intensos 6,5 anos de UFPI.

Foi na Universidade Federal do Piauí onde consegui desenvolver minhas habilidades profissionais, graças ao suporte que a minha querida orientadora Maria Auxiliadora Ferreira Lima me deu, além de toda a paciência e das palavras de força constantes. Gratidão eterna, professora! Sou grato, também, a todos os demais professores da Academia, dentre os quais destaco aqueles que mais me inspiraram a seguir a bela carreira da docência: Prof. Kilpatrick Campelo e Prof. Marcelo Limeira dos Anjos. Nas duas fases da minha formação profissional, vocês foram peça-chave, pois a paixão e a dedicação com que ensinam são contagiantes. Por todos vocês, representativamente, tentarei honrar meu compromisso com a Educação, com uma atividade docente responsável e ética. Muito obrigado!

Aproveito para agradecer aos colegas de universidade, sobretudo à admirável Beatrice Monteiro – com cujo apoio conto desde a graduação –, além da Fernanda Castro e da Verônica Araújo – do Mestrado para a vida.

Por fim, agradeço, com imensurável carinho, a todos os alunos do CAPTE (Centro de Aperfeiçoamento em Produção Textual para o ENEM) – melhor curso de redação do Brasil –, especialmente os deste ano. Pedro, Marcelo, Kairo, Igor, Ariely, Brendo, Dionéia, Gessyelle, Eliara, Gabriel, Juliana, Júlia, Mônica, Lara, Letícias, Lucas, Larissa, Petrus, Vinícius, Matheus e Narjara, obrigado pela compreensão e pela amizade, é uma honra fazer parte da vida de vocês. Tamo junto!

“Nem toda palavra é aquilo que o dicionário diz.
Nem todo pedaço de pedra se parece com
tijolo ou com pedra de giz.”

Sonho de uma flauta, **O Teatro Mágico**

SILVA NETO, Francisco Pereira da. **O prefixo na construção de sentidos: análise da unidade morfolexical *re-* em livros didáticos.** (Dissertação de Mestrado em Letras). Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina (PI), 2016.

RESUMO:

O sentido das unidades linguísticas se estabelece no e pelo enunciado. A perspectiva construtivista da Teoria das Operações Enunciativas (TOE) de Antoine Culioli parte desse princípio por tributar a significação ao processo de construção do enunciado, considerando a interação entre as unidades que o compõem e as operações que o deflagram. Calcado na TOE, desenvolvida por Antoine Culioli (1990, 1999), e em conceitos de mesma perspectiva postulados por Denis Paillard (2004, 2011), Jean-Jacques Franckel (2011) e Sarah de Vogüé (2006, 2011), o presente texto, que corresponde a uma pesquisa de conclusão de Mestrado, é direcionado à análise do prefixo *re-* no Livro Didático (doravante LD). Objetiva-se analisar e descrever a semanticidade da unidade morfolexical a partir de ocorrências extraídas de livros selecionados previamente. Além disso, será confrontada a perspectiva construtivista à perspectiva tradicional encontrada nos LD examinados, a saber: Gramática e texto (de Nicola, 2014), Gramática Reflexiva (Cereja e Magalhães, 2014), Ser protagonista: língua portuguesa (Bergamin et al, 2014) e Aprender e praticar gramática (Patrocínio, 2014). A relação entre os dois vieses analíticos culmina numa sugestão de abordagem, mais crítica e reflexiva, dos fenômenos levantados, em forma de exercícios propostos enfatizando a percepção do(s) sentido(s) em construção. Indica-se, em suma, a influência decisiva dos elementos constituintes do enunciado, apontando não para uma referência pronta e preestabelecida, mas para valores referenciais construídos. Apesar de manter certo traço de regularidade, os valores semânticos estabilizados ao *re-* diferem, em geral, daquilo que preestabelecem as definições dos materiais de referência investigados; além disso, a unidade parece estar perdendo sua natureza prefixal, em alguns casos, ao assimilar-se morfológica e semanticamente à base lexical (repensar), formando um vocábulo primitivo, não mais derivado (*re+pensar*).

Palavras-chave: Unidade Morfolexical; Enunciação; Livro Didático; Valores Referenciais; Construção.

RÉSUMÉ:

Le sens des unités linguistiques s'établit dans et par l'énoncé. La perspective constructiviste de la théorie des opérations énonciatives (TOE) d'Antoine Culioli part de ce principe en taxant la signification au processus de construction de l'énoncé, compte tenu de l'interaction entre les unités qui le composent et les opérations de déclenchement. En ayant comme base la TOE, développée par Antoine Culioli (1990, 1999), et les concepts de même perspective postulés par Denis Paillard (2004, 2011), Jean-Jacques Franckel (2011) et Sarah (2006, 2011), le présent texte ce qui correspond à une mémoire de Master, il a pour objet l'analyse du préfixe re- dans le Manuel utilisé dans l'enseignement de Base (LD de ci-après). L'objectif est d'analyser et de décrire le sens de l'unité morpho-lexical à partir d'occurrences extraites de manuels sélectionnés précédemment. En outre, il fera face la perspective constructiviste de la perspective traditionnelle trouvée dans les LD examinés, à savoir: "Gramática e texto" (Nicola, 2014), "Gramática Reflexiva" (Cereja et Magalhaes, 2014), "Ser protagonistas: lingua portuguesa" (Bergamin et al 2014) et "Aprender e praticar gramática" (Patrocínio, 2014). La relation entre les deux biais analytiques achève une approche suggérée, plus critique et réflexive, des phénomènes soulevés, sous la forme d'exercices proposés soulignant la perception de (s) sens en cours de construction. Il est indiqué, en bref, l'influence décisive des éléments constitutifs de la déclaration, en montrant pas une référence prête et pré-établie, mais les valeurs de référence construit. Tout en conservant une trace de régularité, les valeurs sémantiques stabilisées au re- diffèrent, en général, de ce qui prédefinisent les définitions des matériaux de référence étudiés; en outre, l'unité semble perdre de son caractère préfixal, dans certains cas, à s'assimiler morphologiquement et sémantiquement à la base lexicale (repensar), la formation d'un mot primitif, non plus dérivé (re + pensar).

Mots-clés: Unité Morpho-lexical; énonciation; Manuel scolaire; Valeurs référentielles; la construction.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. CAPÍTULO I- O LUGAR DESTE ESTUDO: UMA SEMÂNTICA ENUNCIATIVA.....	14
1.1 Sentido e enunciação.....	14
1.2A Teoria das Operações Enunciativas: fundamentos.....	17
1.2.1 Uma teoria dos observáveis.....	18
1.2.1.1 A identidade das unidades.....	20
1.2.2 Atividade de linguagem.....	23
1.2.3 Noção e domínio nocional.....	25
1.2.4 Operação de localização.....	28
1.3O(s) sentido(s) em construção.....	30
1.3.1 Valores referenciais.....	30
1.3.2 Cotexto e contexto.....	32
Síntese conclusiva do capítulo.....	36
2. CAPÍTULO II - O PREFIXO NOS MANUAIS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS.....	37
2.1 A Formação das Palavras na perspectiva tradicional.....	37
2.2 A unidade prefixal <i>re-</i>	41
2.2.1 A unidade morfolexical <i>re-</i> : como apresentam os dicionários e as gramáticas tradicionais.....	45
2.3 Considerações sobre o Livro Didático.....	49
2.4 A prefixação nos LD de Língua Portuguesa.....	51
2.4.1 <i>Gramática e Texto</i> – José de Nicola.....	52
2.4.2 <i>Gramática Reflexiva</i> , William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.....	57
2.4.3 <i>Ser protagonista: língua portuguesa</i> , Cecília Bergamin Gonçalves <i>et al.</i>	63
2.4.4 <i>Aprender e praticar gramática</i> , Mauro Ferreira do Patrocínio.....	67
Síntese conclusiva do capítulo.....	71
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE DA UNIDADE <i>RE-</i> EM OCORRÊNCIAS EXTRAÍDAS DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	73
3.1 Metodologia.....	75
3.2 Análise e discussão dos dados.....	77
3.3 Síntese reflexiva para diretrizes didáticas.....	99
Considerações Finais.....	104
REFERÊNCIAS.....	107

INTRODUÇÃO

O estudo da significação é muitas vezes restrito a correspondências de significado estanques, sem muitos desdobramentos em função da interlocução, por exemplo. Refletindo essa postura, o Livro Didático (LD) geralmente se detém à prática de identificação ou classificação de estruturas no estudo da língua, mantendo à margem as influências de fatores ligados à enunciação. Este trabalho dedica-se a estudar a abordagem que os Livros Didáticos fazem sobre a derivação prefixal, a fim de verificar como é tratado tal conteúdo nesses materiais escolares. Representativamente, será analisada à luz do aporte teórico selecionado a unidade morfolexical *re-*, para delinear as discussões travadas acerca das ocorrências observadas. Estas serão extraídas dos próprios materiais que compõem o *corpus*.

Feita a análise, pretende-se pensar uma leitura que possa parecer mais proveitosa à formação do aluno crítico, consciente das nuances do sistema da língua materna. A proposta de abordagem far-se-á com base na Perspectiva Construtivista sustentada na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOE), do francês Antoine Culioli (1990, 1999), e em conceitos postulados por Denis Paillard (2004, 2011), Jean-Jacques Franckel (2011) e Sarah de Vogüé (2011). A pesquisa realiza-se, pois, com intuito de verificar e descrever a abordagem que o LD faz dos estudos de derivação prefixal; de analisar o valor semântico da unidade prefixal *re-* por meio da interação da ocorrência lexical com suas relações integrativas; e de, por fim, propor um outro olhar sobre o prefixo na construção de sentido(s), que venha a contribuir para o aprimoramento do ensino de língua materna. Como objetivo geral, almeja-se o estudo da semanticidade da unidade prefixal *re-* à luz da TOE, a partir da observação de ocorrências extraídas de LD de Língua Portuguesa, ponderando, também, sobre a maneira como tal conteúdo é abordado nesse tipo de material.

Desse modo, este trabalho envereda pelo campo da Semântica, a qual corresponde à “análise das representações mentais desencadeadas e apreendidas por meio do material verbal que lhes dá corpo” (FRANCKEL, 2011, p. 16), ou seja, é a área que estuda o sentido dos fenômenos linguísticos (internalizado, mental) assimilado e reproduzido em matéria verbal. Essa consideração é fundamental para a compreensão da abordagem à qual se recorrerá. A perspectiva construtivista, a partir de Franckel (*idem*), embasa-se na prerrogativa de que o valor semântico se constrói a partir do material verbal que é articulado na enunciação. Considerando tal

proposição, pode-se depreender que o sentido é móvel e responde às relações que se pode constituir a partir da dinâmica concreta da língua. Com poucos exemplos, é possível verificar que o valor semântico das unidades se revela em seu agenciamento, ou seja, no e pelo enunciado.

Nas ocorrências “A presidente reuniu-se com os jovens da comunidade visitada” e “Os trabalhadores podem retirar a primeira metade do 13º a partir desta quinta-feira”¹, a unidade morfolexical *re-* assume valores que podem não constar numa relação dicionarizada ou escolar; nem por isso a comunicação deixa de ocorrer porque os interlocutores estão presos à ideia de que esse prefixo só indica valor iterativo², de repetição. Análises um pouco mais aprofundadas evidenciam sistematicamente que os sentidos estabilizados estão ligados às demais unidades que co-ocorrem em cada sentença³. Geralmente, os LD, ao reproduzirem a postura arraigada das gramáticas normativas mais tradicionais, alheiam-se de estratégias reflexivas como a apresentada rapidamente acima, identificando-se mais com as estratégias de definição estável de sentidos, isto é, trabalham com significados, conceitos prontos, o que, conforme será discutido, pode comprometer o posicionamento crítico exigido ao aluno.

Na tentativa de esclarecer pontos ligados ao estudo do sentido, também visa-se, com as análises e sugestão de abordagem didática, uma interface entre a seara acadêmica e a escolar, no que tange à contribuição que o desenvolvimento de pesquisas naquela área pode contribuir para o desenvolvimento desta. Nesse sentido, este texto segue a dinâmica dissertativa comum, de apresentação, ampliação/discussão e arremate (aqui, propositivo), para descrever os posicionamentos dos LD, analisá-los, e apresentar procedimentos que se façam relevantes ao aperfeiçoamento dos materiais e de seus usuários.

Pela necessidade de possibilitar uma funcionalidade para além dos muros acadêmicos, propõe-se o diálogo entre produção científica universitária e a atividade docente diária do Ensino Básico: assumindo-se, portanto, uma postura de responsabilidade em relação às mudanças que se quer ter no ensino, especialmente o de língua materna. Na tentativa de enriquecer caminhos, o produto didático que se pretende alcançar visa ao comportamento mais reflexivo e crítico que, a longo prazo,

¹ Exemplos nossos.

² Cf. FRANCKEL (2011, p. 19).

³ Cf. LOPES (2004, p. 6).

encontre entusiasmo também fora dos ambientes formais de ensino e discussão, pelo aluno, pelo falante em geral; afinal, trata-se do ponto mais comum entre cada ser humano: é preciso discutir sobre o que nos identifica, para, enfim, observar melhor, mais conscientemente, o que nos diferencia – em se tratando de língua, é tão diverso quanto instigante, e assim o precisa ser para os estudantes também.

Os livros didáticos escolhidos para compor o *corpus* de análise são do Nível Médio e de editoras consagradas no mercado editorial brasileiro, tendo, com isso, ampla aceitação no mercado, em nível nacional. Além disso, foram selecionados quatro, seguindo os critérios de edição (priorizando os mais recentes) e autoria (que fossem diversos os autores), são eles: *Gramática Reflexiva*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (São Paulo: Saraiva, 2014); *Gramática e Texto*, de José de Nicola (São Paulo: Scipione, 2014); *Ser protagonista: língua portuguesa*, de Cecília Bergamin Gonçalves *et al* (São Paulo: Edições SM, 2014); *Aprender e praticar gramática*, de Mauro Ferreira do Patrocínio (São Paulo: FTD, 2014). Todos os livros são “Volume único”, ou seja, abrangem as três séries do Ensino Médio, 1º, 2º e 3º anos. Será verificada, nos respectivos materiais, a seção em que conste o conteúdo referente ao estudo dos prefixos – conforme indicação já dada. Esse direcionamento deve-se à relação entre a proporção da pesquisa e os objetivos que se busca alcançar, bem como à oportunidade de se evidenciar contradições quanto à abordagem gramatical em materiais de orientação didática, como se poderá perceber durante o desenvolvimento do trabalho. Cada seção de cada livro será subdividida sob o critério de localização: se foram encontradas na parte de explanação de conteúdo ou na parte de exercícios. Em todos os LD analisados, o tópico relativo à prefixação se encontra no capítulo relativo à Formação das Palavras.

Na primeira parte desta dissertação, são discutidos os fundamentos básicos da TOE, ressaltando aqueles que darão suporte às análises e às ponderações acerca do objeto da pesquisa. Em suma, os níveis de organização do enunciado e a explanação das principais operações de constituição enunciativa compõem o cerne do capítulo inicial do trabalho, além da definição de contexto, cotexto e valores referenciais, à luz da linha de investigação construtivista orientada em Franckel (2011). Com o propósito de embasar o novo olhar didático que se pretende no término deste texto, a explicação de aparelho teórico preciso mostra-se imprescindível.

Ainda no primeiro capítulo, após explanação sobre a teoria culioliana, situa-se a linha de investigação Construtivista, que lhe é derivada e inerente, aqui representada por Franckel (2011), Paillard (2004, 2011) e De Vogüè (2011). São apresentados conceitos que certamente se farão práticos na confecção da proposta de abordagem para o ensino. Contexto, cotexto e denominações relativas à investigação da unidade morfolexical são proposições debatidas nessa seção, em cuja finalização já serão feitas relações com a leitura que fazem os Livros Didáticos de Língua Portuguesa, a fim de abrir espaço para a discussão que se lhe segue.

A observação das estratégias didático-pedagógicas é direcionada por meio do objeto específico da pesquisa: elas são relacionadas ao aporte teórico, então detalhado, a partir da condução dada pelo LD ao tratar da derivação prefixal, representativamente da unidade *re-*. Por isso, o segundo capítulo começa com a exposição de como a estrutura prefixal é tratada sob a perspectiva mais tradicional de estudo da língua, que é sucedida pela relação de sentidos que lhe são atribuídos por Gramáticas e Dicionários de respaldo mercadológico e acadêmico – levantamento que serve como ponto de partida para a designação dos caminhos percorridos no estudo do sentido e como vislumbre do que se pode percorrer para incrementá-los em favor de melhores desempenhos frente à questão do processo de derivação prefixal. Ao final, é descrita a abordagem feita pelos LD, que deflagra a análise sob preceitos do programa de investigação teórico selecionado – explorada no capítulo seguinte.

O terceiro capítulo apresenta ocorrências da unidade *re-* em verbos, retiradas dos próprios LD, para constituir análises quanto à semânticidade, pelas quais se pretende evidenciar a natureza construtiva dos enunciados e, portanto, viabilizar – ainda que de modo incipiente – aquilo que virá a ser um outro olhar para a prática de reconhecimento e estudo da significação no Ensino Básico, mais especificamente no Nível Médio.

Considerando que a perspectiva teórica abordada parte das relações textuais ligadas a enunciados produzidos em situações reais de uso, recorre-se, neste texto, a duas estratégias necessárias: a manipulação, elaboração de enunciados para verificar a deformabilidade dos valores semânticos estabilizáveis, e a busca de ocorrências no site de pesquisas *Google*, onde, certamente, encontrar-se-ão as unidades prefixais articuladas e agenciadas em sentenças. Não houve casos de palavras prefixadas situadas dentro de enunciados, logo os artifícios supracitados

são utilizados durante toda a análise. A última estratégia dar-se-á de maneira simples, com busca feita com a palavra encontrada no *corpus*. O verbo “repensar”, por exemplo, é pesquisado no site, da maneira como aqui figura: entre aspas e flexionado em um dos três tempos verbais, aleatoriamente. O fato de a teoria admitir a manipulação como prática inerente ao estudo da semânticidade de uma unidade impede que o resultado de qualquer investigação científica sob esse aporte seja comprometido em função da natureza instável do site de buscas.

No último capítulo, faz-se a proposta de abordagem dos prefixos no que tange ao estudo de sua significação. Após contraposição, levantamento e análise, chega-se ao momento de balizar rendimentos da pesquisa para, enfim, sugerir uma maneira alternativa de se lidar com questões relativas ao teor semântico dos enunciados no Ensino Médio brasileiro, com base nos princípios teóricos trabalhados. Sem querer esgotar as possibilidades metodológicas nesse sentido, quer-se, com a sugestão, abrir caminhos para uma postura reflexiva no 2º grau perante o ensino de gramática que beneficie o usuário e produtor-mediador de materiais didáticos (o professor) e o usuário fim (o aluno).

Capítulo I – O lugar deste estudo: uma semântica enunciativa

O presente capítulo subdivide-se em dois momentos: um que consiste na apresentação de fundamentos da Teoria das Operações Enunciativas, de Antoine Culioli; e outro que descreve a linha investigativa construtivista proposta por Franckel e Paillard. Em suma, são elencados e explicados os conceitos que se fazem pertinentes, acompanhados, na medida do possível, de exemplos que visam ao esclarecimento dos parâmetros postulados. A explanação serve de alicerce para os demais capítulos, sobretudo o terceiro, e pretende ser apenas suficiente às demandas desta pesquisa.

1.1 Sentido e enunciação

As unidades linguísticas têm, em geral, seu sentido associado a parâmetros fixos, indicados em materiais de referência, tais como livros didáticos, dicionários, manuais de consulta online etc. O risco de se restringir a esses materiais no estudo do sentido reside no não atendimento das expectativas do usuário da língua, considerando que, *grosso modo*, tais indicações podem não contemplar a ocorrência deflagradora da dúvida, devido à natureza plástica da língua, que atribui às suas estruturas uma produtividade semântica, cujo alcance total é um tanto quanto improvável (BENVENISTE, 1989, p. 82). O próprio caráter social da língua enquanto sistema, promovido já por Saussure, aponta para esse potencial. Logo, infere-se que há condições e fatores específicos que trabalham em função da construção e do reconhecimento de sentidos, o que faz com que estes não se limitem ao que se coloca em materiais que se dedicam a defini-lo de modo estanque, rotulando valores semânticos.

Tais fatores estão ligados não somente às condições extralinguísticas, mas também às relações que estas constituem com o enunciado, com a organização dos elementos no nível linguístico, com as formas agenciadas, consoante Benveniste (1989). Considerando que as situações de interação não se repetem em circunstâncias idênticas, numa espécie de ciclo, o conteúdo semântico das estruturas linguísticas acionadas não pode se prender a um modelo fixo de interlocução ou a valores dele decorrentes, em virtude das próprias demandas que

desencadeiam a enunciação, que são plurais e se renovam naturalmente. Assim, observar a língua em ação parece ser indispensável ao estudo da semanticidade das unidades que compõem o sistema de uma língua natural, o que se fará aqui, por meio do estudo dos mecanismos envolvidos na construção de cada enunciado e de como os valores semânticos se estabilizam em função de sua configuração enunciativa. Vislumbra-se, de antemão, que se está diante da possibilidade de reconhecimento de sentidos produzidos, também, pela integração dos elementos numa dada ocorrência, partindo do nível cotextual.

Segundo Benveniste (1989, p. 133), é da natureza da língua a *função integrativa*, isto é, a articulação entre os elementos constituintes da sentença. O conceito representa um importante indício daquilo que fora apresentado há pouco, de que o sentido esteja sempre em construção, que os valores semânticos estejam sempre se estabilizando em função do cotexto e da situação de comunicação. Para o autor, “a palavra é um constituinte da frase, efetua-lhe a significação; mas não aparece necessariamente com o sentido que tem como unidade autônoma” (*idem*, p.132); as unidades menores (paradigmáticas e fonemáticas), ainda que tenham pouca importância “quando se trata de uma palavra em função da frase”, seguem uma dinâmica de integração progressiva, passando pelas composições sintagmáticas, até formar uma sequência – a ser contextualizada numa situação de enunciação.

Dessa forma, um signo é “materialmente função dos seus elementos constitutivos” (*idem*, p.133). A unidade prefixal *re-* é, nessa linha de raciocínio, elemento funcional do semantema a que se acopla, formando uma unidade que, por sua vez, está em função da frase. Por essa reflexão sobre constituinte e integrante, é concebível que o “*sentido* de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior” (*idem*, p.136). Essa integração pode ser diretamente associada aos elementos da interlocução, haja vista que o agenciamento de formas passa pelos sujeitos, momentos e lugar da enunciação.

Assim, a semântica enunciativa extrapola os limites de estudo puramente estruturais da linguagem ao se dispor a abordar os eventos de fala, ou seja, fenômenos que vão além da visão estritamente sistêmica, enunciados extraídos de situações reais de uso da língua. Esta, tomada em funcionamento, propicia, naturalmente, um enriquecimento da perspectiva tradicional sobre o processo de

comunicação, sugerido por Jakobson em meados do século passado. Peculiaridades significativas da interação estavam negligenciadas, conforme reflexões de Benveniste (1989), dentre as quais se destacam ruídos, inerentes à interação, e a alternância da instância de produção numa dada interação: o receptor se faz, ora, emissor; há, portanto, locutor e alocutário, constituindo a interlocução. Dessa forma, autor postula uma sistemática que denomina *aparelho formal da enunciação*.

Com as devidas distinções no programa teórico, Antoine Culioli – linguista que se debruça sobre a mesma área e referência escolhida para este trabalho –, apesar de também partir de marcadores e considerar a influência de fatores ligados à intersubjetividade, estabelece as operações como definidoras da dinâmica da enunciação. Enquanto para Benveniste esta se trata de um ato, Culioli a concebe como um processo acessível a partir do enunciado (DE VOGÜÉ, 2011, p. 59). Este trabalho, portanto, não buscará, a priori, nos sujeitos respaldo para a explicação de fenômenos que venham a ser encontrados no corpus, mas na materialidade das formas que, engendradas, consolidam o enunciado, do qual, então, se partirá para desnudar as operações e níveis de construção do enunciado, que caracterizam a própria *atividade de linguagem* – conceito basilar para a teoria de Culioli que será explicado no tópico posterior.

Referenda-se, portanto, uma perspectiva construtivista que não repousa tão somente na ordem subjetiva da interlocução, mas se interessa, sobremaneira, pelo produto linguístico como potencial fornecedor de indícios, ou melhor, marcadores que possam indicar procedimentos pelos quais as estruturas passaram até chegar num determinado arranjo enunciativo. Tais procedimentos situam operações de natureza predicativa, que favorecem a articulação entre as unidades agenciadas numa dada sentença, propiciando a existência de restrições de ordem verbal e argumental que, nos níveis co e contextual, colaboram para a estabilização de um ou outro sentido. A explanação que se segue tenta esmiuçar, na medida do possível, tal dinâmica, abordando os principais conceitos da TOPE – Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas –, como é intitulado o programa científico de Antoine Culioli.

1.2 A Teoria das Operações Enunciativas: fundamentos

Antoine Culioli concebe como objeto da Linguística a própria atividade de linguagem, que se dá por meio da intersubjetividade, inerente à interlocução. Essa atividade é composta de operações de representação, referenciação e regulação, propiciando uma perspectiva de construção de valores num processo de atualização referencial contínuo, o qual ocorre através dos ajustamentos entre os sujeitos enunciadorees na enunciação, num jogo de construção e reconstrução/produção e reconhecimento de significados. Há, em suma, um percurso que parte da seara cognitiva, passando pela representação linguística, que, por sua vez, é alvo de regulações de ordem metalinguística – tanto de caráter reflexivo, quanto por ajustes numa troca enunciativa –, encerrando a atividade básica a qual a produção enunciativa. Nesse entremeio, situam-se operações mais específicas, com destaque para a operação de localização (*repérage*), sobre a qual se discutirá mais à frente, ao se descrever o processo de construção do enunciado.

Para Culioli, enunciar é “construir um espaço, orientar, determinar, estabelecer um feixe de valores, em suma um sistema de localização.” (CULIOLI, 1999b, p. 49) A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) propõe, então, que os enunciados resultam de operações que os engendram. Segundo o próprio autor, lida-se com “representações mentais que são fixadas (materializadas e estabilizadas) por intermédio dos signos, então damos uma metarrepresentação de modo que possamos manipular”⁴ (CULIOLI, 1990, p. 12), manipulação que está sujeita a regras de boa formação do enunciado (*idem ibidem*). A manipulação aqui retratada é consoante àquela relativa às regulações, ora supracitadas, vitais ao próprio jogo interlocutório e às análises cujos parâmetros sejam os postulados da TOPE. São esses, portanto, os níveis de operações básicas inerentes a qualquer interlocução.

⁴ Todas as traduções de trechos de textos de Antoine Culioli presentes desta dissertação são de inteira responsabilidade nossa. Original: “(...) représentations (mentales) qui sont fixées (materialisées et stabilisées) par l’intermédiaire de signes, dont nous allons donner une meta-représentation de telle sorte que nous puissions les manipuler”

1.2.1 Uma teoria dos observáveis

Nessa perspectiva, a TOE é considerada uma teoria dos observáveis, por partir da observação das línguas naturais para a análise da atividade da linguagem, que se objetifica na diversidade de textos em línguas naturais (orais ou escritos) (CULIOLI, 1990, p.14). Acaba-se por de identificar as variâncias de cada sistema linguístico, bem como aquilo que se percebe de comum entre línguas distintas.

Apesar de possuírem variações singulares, a dinâmica de variação é caracterizada por comportamentos sistemáticos de uma língua para outra. O programa culioliano debruça-se sobre as variações das línguas naturais para, então, chegar à sua organização, mais próxima da atividade de linguagem num sentido amplo, notabilizando operações, por exemplo, que se repetem em línguas diversas. Não se trata, portanto, de universais linguísticos, mas do reconhecimento e estudo dos invariantes que organizam o funcionamento das variações nas línguas naturais; a invariância, para Culioli, seria

“aquilo que não está ligado ao geral, mas que é, em si, geral, no sentido de que é apenas um apelo racional do feixe de variações. (...) o invariante é tão complexo que pode representar, a priori, a si mesmo.” (DE VOGÜÉ, 2006, p. 307)⁵

Há, portanto, um “cálculo” organizando o feixe de variações de uma língua para outra, fazendo com que elas possam ser comparáveis e sejam regidas por configurações/comportamentos gerais.

Dentro de uma mesma língua, observa-se a sistematização de suas singularidades, pois seus diferentes componentes podem propiciar o acesso ao generalizável. Ou seja, partindo da diversidade intralíngua é possível identificar invariâncias (FRANCKEL, PAILLARD, 2011, p. 95). O objetivo, no entanto, não é encerrar em si pontos comuns entre línguas diferentes após notar-se suas variações internas, mas sim “desenvolver a variação em sua amplitude” (DE VOGÜÉ, 2006, p. 311), ao se observar o funcionamento de uma dada unidade, por exemplo. Nesse

⁵ “(...) un calcul qui n’est pás dans le lien avec le général, mais qui est lui-même général, au sens où il n’est que l’épel raisonné du faisceau des variations possibles. (...) l’invariant est le calcul lui-même, aussi complexe que cela puisse être à se représenter a priori.”

sentido, é possível descrever o campo de variação de uma unidade morfolexical, por meio de análises parafrásticas que indiquem sua organização, o que identificaria “o funcionamento de uma unidade estritamente singular, específico para um determinado idioma” (*idem*, p. 313), remetendo a uma invariante a respeito da maneira como tal unidade se organiza.

Há, pois, na abordagem da invariância uma necessidade de se levar em conta as variações de uma língua natural, alcançadas pela análise de famílias parafrásticas, que, por sua vez, evidenciam equivalências numa escala intralíngua e entre línguas diferentes.

Nessa perspectiva, reconhece-se algo de geral e invariante nas singularidades das línguas que repousa na tripla dimensão (representação, referenciação e regulação) das relações intersubjetivas, atividade (de linguagem) comum à realização de qualquer língua natural, mas cuja prática pode variar em função de cada língua – num caráter de condicionamento, não de limitação.

Assim, “a atividade linguageira é a mesma em qualquer que seja a língua, quaisquer que sejam os meios implicados por cada língua” (De Vogüé 2006, p. 308)⁶. À luz da TOE, não é prudente separar linguagem e língua em duas esferas distintas, haja vista que “Considerar os fenômenos das línguas é necessariamente provocar a questão do específico e do generalizável, do contingente e do invariante”⁷ (CULIOLI, 1990, p. 11). Para o autor, trata-se de uma necessidade haver um número de propriedades comuns entre as línguas para se notabilizar, comparar e analisar sistemas linguísticos equivalentes (*idem*, p.14).

Nesse sentido, reitera-se que a invariância se encontra no âmago da variação, não sob análise individual, mas pela percepção da repetição sistemática de um comportamento linguístico e pelo estudo da natureza dessa repetição, o que conduz a observação para um ponto de vista mais geral e amplo: a atividade de linguagem, vislumbrando propriedades coincidentes entre línguas ou numa mesma língua.

Direta ou indiretamente, é pela análise de categorias específicas – esquemas, relações, termos primitivos, operações e encadeamentos de operações (*idem*, p.15) – que são identificadas as invariantes de uma língua natural. Essa

⁶ “(...) l’activité langagière est la même quelle que soit la langue, et quels que soient les moyens différenciés impliqués par chaque langue.”

⁷ “Prendre en compte les phénomènes des langues, c’est nécessairement se poser la question du spécifique et du généralisable, du contingent et de l’invariant.”

regularidade que marca as unidades pode ser facilmente sistematizada por meio de uma teoria dos observáveis, após levantamento e pesquisa conforme seus postulados⁸. Segundo o próprio linguista, somente uma construção teórica pode fornecer os meios de funcionamento do empírico para que sejam detectadas regularidades, “um sistema de representação explícito e estável” (*idem*, p. 16). É o construto teórico, no caso a TOE, que permite homogeneizar para, então, comparar ou articular domínios heterogêneos, inerentes a qualquer língua natural. A invariância depende, portanto, das variações de cada língua e vice-versa, considerando que é a partir das marcas de similaridade que se pode perceber e reconhecer a heterogeneidade numa dada língua.

1.2.1.1 A identidade das unidades

Como visto, a ideia de invariância está ligada à diversidade da(s) língua(s) e a regularidade em seus usos, a qual delimita a identidade das unidades. Essa perspectiva surge da percepção de que há princípios invariantes no uso de uma dada forma, que estabelecem para ela uma identidade (FRANCKEL, 2011, p. 97). Dada a natureza articulatória da linguagem e a máxima sobre a qual se erige a perspectiva construtivista, pano de fundo da TOE, identidade não corresponde a um valor semântico, mas ao “funcionamento” (*idem*, p. 98) de uma dada estrutura. Como tal, só pode ser alcançada pela observação e análise de dados empíricos, para então ser formalizada por meio de uma sistematização teórica.

Ainda que a enunciação revele significação estabilizada pontualmente, existem propriedades comuns entre ocorrências reformuladas – ou seja, sequências revalidadas por outros contextos, construindo outros enunciados, a partir dos quais se percebem as marcas de regularidade. “A identidade de uma unidade, nessa perspectiva, não consiste em isolar um dado valor para dele derivar todos os outros”, mas sim como resultado de sua interação com o cotexto (FRANCKEL, 2011, p. 115). Tal produto, ao recorrer em condições léxico-gramaticais similares, estabiliza à forma sob análise uma certa regularidade a qual pode identificá-la quanto ao uso. Naturalmente, só é possível chegar a essa conclusão após levantamento exaustivo

⁸ A análise de contextos compatíveis a uma sequência se dá, também, para a verificação de uma singularidade, uma particularidade comum que marque uma regularidade nas ocorrências (compondo uma classe) de uma dada unidade.

de ocorrências reais analisadas a partir de um aparelho teórico formal consistente, como a TOE, para, então, se estabelecer uma forma esquemática, conceito da teoria que será explicado mais adiante – do qual, de antemão, pode-se adiantar que corresponde ao tópico da teoria pelo qual se pode explicitar a identidade de uma dada unidade estudada. É sempre válido ressaltar que essa dinâmica não se coloca sobre valores fixos, anteriores ao uso, mas sim sobre (co)textos em línguas naturais, afinal,,

“Não enunciamos unidades lexicais isoladas, mas integradas em estruturas predicativas, sujeitas a restrições semânticas e dotadas de valores referenciais (...). É nessas estruturas predicativas (...) que as unidades lexicais adquirem significação.

[...]

No âmbito de uma gramática enunciativa, uma unidade lexical como ‘mesa’, por exemplo, será analisada em interdependência com os marcadores linguísticos que a determinam – introduzindo-a no universo de referência – ‘comprei uma mesa’, ‘essa mesa é bonita’ – e a vão especificando em sucessivas predicções. Esses marcadores correspondem à construção de valores de diferentes categorias gramaticais. **(CAMPOS, 2000, p. 163/164)**

Isso evidencia que os valores semânticos não estão ligados nem apenas ao extralinguístico nem apenas à unidade lexical, mas são resultantes de operações que podem ser buscadas através da análise do engendramento por que passam as unidades agenciadas numa ocorrência. Daí a importância de se observar e teorizar as condições de encaixe das unidades nos enunciados, pois são as operações por que passa cada enunciado em sua construção que justificam seu uso em cada argumento sintático, sua interação com os outros elementos e, por conseguinte, estabilizam valores referenciais para as formas. Nesse íterim, a identidade pode ser visualizada “não por um valor, mas, sim, por um funcionamento” (FRANCKEL, 2011, p. 98), a ser desvendado por meio de um aparato teórico enunciativo .

Para este trabalho, conforme já indicado, escolheu-se a TOPE – Teoria das Operações Enunciativas – para se entender o funcionamento da unidade *re-* em ocorrências reais, e justamente pela possibilidade de abranger representações de forma não exclusiva: o fato de a teoria culioliana trabalhar com marcadores para, então, se alcançar a construção de sentido põe o valor de uma unidade como um construto, não como um dado – parte-se das marcas para os valores, não de valores

preestabelecidos para o enunciado (que seria um conjunto de sentidos justapostos, *grosso modo*). Culioli põe em lugar de destaque a materialidade verbal; no que se refere à identidade, as relações cotextuais condicionam/restingem usos que acabam por identificar ambientes recorrentes de determinadas unidades com valores referenciais similares

Logo, a visualização clara da identidade de um item analisado é possibilitada por um esquema resultante do que se observou de invariante na busca por essa identidade, ou seja, condições de ocorrência recorrentes, a ponto de se estabelecer uma configuração que identifique o uso da unidade estudada e suas propriedades; isto é, a maneira – ao se demarcar invariância – como a unidade em questão se relaciona com determinados tipos de estrutura evidencia seu funcionamento, relações cotextuais necessárias e possíveis. A esta organização, modelo de representação da identidade, dá-se o nome de *forma esquemática*, que, segundo Romero (2010, p. 482) corresponde à

“forma invariante elaborada a partir das manipulações nas quais se verificam, de um lado, as contextualizações desencadeadas pela unidade e o modo como a unidade as trabalha; de outro, em um movimento recíproco, o modo como essas contextualizações trabalham a própria unidade.”

Funciona, pois, como um resumo da descrição das nuances de uma unidade manipulada, percebendo pontos comuns dentro das variâncias que marcam qualquer língua natural, como fora explicado anteriormente. É um dispositivo fundamental para uma teoria que explora relações de integração e compatibilidade (contextualização) como a TOPE, no estudo das formas, suas representações e valores. O falante internaliza as condições de uso das unidades de maneira inconsciente, pelo uso, de modo que estabelece parâmetros de boa formação enunciativa, colaborando para que faça reformulações e ajustamentos eficientes na troca enunciativa.

(In)diretamente, tais esquemas auxiliam no estudo sobre o reconhecimento dos processos pelos quais passa o enunciado em sua formulação, dentro de um sistema de representação cujos níveis serão explicados a seguir. Das operações postuladas por Culioli, será explanada, *a posteriori*, aquela que se mostra

fundamental, primeira por que passa toda e qualquer ocorrência em formação: a operação de localização.

1.2.2 Atividade de linguagem

A concepção de linguagem enquanto atividade de representação implica um sistema complexo composto de três níveis, compatíveis às operações básicas mencionadas há pouco: o nível 1, das representações mentais, da cognição, envolvendo sentimento, racionalidade, imaginação, e organizando nossas experiências; o nível 2, que corresponde ao texto, às representações linguísticas, no qual, apesar de não haver uma relação direta – termo a termo – entre os dois primeiros níveis⁹, já se notam traços do primeiro nível; e o nível 3, da construção explícita de representações metalinguísticas, ativadas por meio da língua em uso U, a partir dos vários procedimentos e práticas de que dispõe o indivíduo (CULIOLI, 1990, p. 21-23). Neste último nível recaem as análises de reflexão sobre os fenômenos linguísticos à luz da TOE, na medida em que se pretende identificar – também por meio de manipulações – as operações que permeiam a construção de um enunciado durante a execução da atividade linguística, passando pelos três níveis, nessa ordem.

A linguagem assim delineada estabelece um caráter intersubjetivo, que é inerente, conforme Culioli, à comunicação: a mensagem é executada pelo enunciador e (res)significada pelo co-enunciador de acordo com suas expectativas para com para com o ato comunicativo. Ora, se os valores são estabilizados a cada ato enunciativo, dependem diretamente da atividade ilocutória, o que torna a intersubjetividade fundamental propriedade da interação e estabilização semântica das unidades articuladas num enunciado.. Nessa interação, interligam-se domínios nocionais, espaço de referência e campo de forças intersubjetivas (CULIOLI, 1999, p. 91). As situações que escapam do jogo intersubjetivo menos previsível e natural são bastante particulares, geralmente associadas a contextos muito formais, como cita o próprio autor a respeito da comunicação que existe entre piloto e torre de comando logo após uma decolagem, momento no qual raras são as modulações nas

⁹ Isso pode ser facilmente constatado através da percepção de que um só marcador (uma expressão ou unidade linguística) pode ter vários valores e vice-versa. (CULIOLI, 1990, p. 22)

mensagens, obedecendo a um protocolo típico da relação ali estabelecida entre os interlocutores. As interlocuções em geral implicam ajustamento, por não estarem presas, justamente, a algo pronto, previsível ou protocolado; logo,

“A significação não é veiculada, mas (re)-construída. A relação entre produção e reconhecimento supõe a capacidade de ajustamento entre os sujeitos. Essa capacidade raramente permite um ajustamento estrito. Isso porque há um jogo entre os sujeitos, que é o próprio jogo de ajustamento.” (CULIOLI, 1990, p. 26)¹⁰

Nesse ínterim, a própria atividade de linguagem – construir e reconstruir num processo constante e iterativo de representação, referenciação e regulação – é, por natureza, intersubjetiva.

Esse caráter intersubjetivo situa a produção linguística sempre numa condição de agenciamento, que implica necessariamente os três processos supracitados. O de representação tendo como base conceitos de ordem cognitiva que serão explorados logo mais, vale destacar a atividade de referenciação, que está ligada ao engendramento das formas – oriundas do nível mental. Desde a organização mais básica, dos arranjos formais do nível 2, que resguardam as operações, ao cotexto – emaranhado de unidades e expressões articuladas –, a dinâmica de referenciação é decisiva na estabilização de valores semânticos, constituídos em função da troca enunciativa e da integração entre os elementos articulados nos enunciados. Esta concepção é muito cara à teoria, pois está intimamente ligada com seu caráter construtivista, consolidando que “a significação de um termo não poderia se confundir com sua referência: ela só se constitui de uma dinâmica da construção estabelecida nos enunciados e pelos enunciados” (FRANCKEL, 2011, p. 43).

O terceiro eixo que compreende a atividade de linguagem, segundo Culioli, é eminentemente intersubjetivo, haja vista que corresponde aos ajustes inerentes à comunicação entre enunciador e coenunciador. A regulação, conforme aponta a citação do autor apresentada acima, confunde-se com o próprio jogo entre os

¹⁰ “La signification n’est donc pas véhiculée, mais (re)-construite. La relation entre production e reconnaissance suppose la capacité d’ajustement entre les sujets. Cette capacité ne permet que rarement un ajustement strict. Cette parce qu’il y a un jeu inter-sujets qu’il y a *du jeu* dans l’ajustement ».

sujeitos. Portanto, esta atividade caracteriza-se, sobremaneira, “por aproximações das representações dos sujeitos enunciadoreis por meio de referências construídas por cada um” (CUMPRI, 2010, p. 4), ao passo que ajusta mal-entendidos e se utiliza de recursos como a reformulação e deformação.

Aqui se pode vislumbrar, claramente, os três eixos da atividade de linguagem, conforme preconiza a TOE: o de representação (sequência de operações que se desenvolvem em diferentes níveis, do âmbito puramente cognitivo ao engendramento do código em função das relações predicativas), o de referenciação (localização de objetos metalinguísticos construídos e reconstruídos num sistema intersubjetivo, remetente aos valores estabilizados pela interação entre os elementos que constituem o enunciado) e o de regulação (ajustamentos entre os sujeitos na interlocução) (Valentim, 1998, p. 34). Essa composição reelabora aquela primeira (que definia como atividade de [re]construção), na medida em que alude às etapas de constituição do enunciado.

Na base desse sistema de representação, há as representações mentais, que na TOE são explicadas por meio de dois conceitos de *noção* e *domínio nocional*, os quais aludem ao momento anterior ao agenciamento das formas. São denominações teóricas que se aplicam ao nível 1 do sistema já descrito.

1.2.3 Noção e domínio nocional

As formas linguísticas passam pelo conteúdo de pensamento, primariamente, que corresponde ao nível da noção – “sistema complexo de representação (*um feixe*) de propriedades físico-culturais” (CULIOLI, 1990, p. 50, *acréscimo nosso*), ou seja, propriedades necessariamente inseridas numa cultura, assimiladas pelo contato que tem o falante com as diversas ocorrências numa língua natural; portanto, a noção está ligada às experiências de cada sujeito, ao seu conhecimento de mundo. Segundo Valentim (1998, p. 36), “corresponde a um primeiro nível de interpretação” construído pelo indivíduo como “uma representação cognitiva” (*idem ibidem*), desse modo, tais aspectos, cognitivo e cultural, não restringem o conceito à abordagem apenas pelo espectro linguístico, o qual corresponderia aos dois últimos eixos: referenciação e regulação.

As unidades em interação no enunciado configuram um jogo de relações para a estabilização de valores semânticos cujo material, ao ser contextualizado, remete

às noções (LOPES, 2004, p.7). Nota-se, portanto, que não se trata de uma concepção anterior de onde simplesmente são retirados significados para a estruturação de sentenças. Apenas através dos elementos linguísticos em uso pode ser acessado o conteúdo mental a que tributam as unidades morfolexicais integradas numa ocorrência. Essa posição afasta a TOPE de propostas teóricas de cunho mentalista, quando da relação mundo/linguagem: que não é – reiterando – biunívoca e transparente.

Considerando a premissa construtivista da integração entre os elementos no enunciado, essas propriedades (do objeto) influenciam (e são por elas influenciadas) a composição da sentença, transparecendo relações entre as noções de cada elemento componente e criando domínios – estes, por sua vez, acabam por estabelecer categorias nocionais, a partir das quais se pode distinguir propriedades. Dentre eles, Culioli destaca o domínio semântico (ser líquido, ler, etc.), a noção gramatical (aspectualidade, modalidade) e a noção quantitativa/qualitativa (relativo ao grau de intensão e extensão) (CULIOLI, 1990,p. 52). Como delimitar sentidos fixos a unidades se aqueles estão ligados a conjuntos de características físico-culturais que se constroem e se reconstroem continuamente? Afinal, a formação sociocultural é inerente à vivência diária de um indivíduo inserido numa sociedade. Essa etapa, elementar para a abordagem do sentido conforme a TOE, já indica seu cunho construtivista, de que “nada é dado, tudo é construído” (FRANCKEL, 2011, p. 51). Assim sendo, o domínio nocional está associado a uma classe de ocorrências (situações reais de enunciação), é por elas constituído e pela análise delas pode ser delineado.

Todo domínio nocional é munido de uma **classe de ocorrências** abstratas que permite tornar a noção potencialmente quantificável (...), isto é, a estruturação de uma noção passa necessariamente pela construção de ocorrências que equivalem a uma espécie de “exemplares” da noção. (VALENTIM, 1998, p. 38)

Nesse conjunto de ocorrências que formam um domínio nocional, figuram uma *ocorrência tipo* (centro organizador), ponto de referência em relação às demais ocorrências, e um *centro atrator*, ponto cuja referência se situa no próprio predicado (VALENTIM, 1998, p.39). Qualitativamente, esses conceitos permitem o estudo da identificação e diferenciação entre tais estruturas e seus valores, a partir da

subdivisão em zonas. A zona interior, constituída por ocorrências cuja identificação está próxima do centro organizador; a zona exterior, que apresenta sentenças diferentes do centro organizador; e a fronteira, que “compreende os valores que não pertencem nem ao interior nem ao exterior” (CULIOLI apud VALENTIM, 1998, p. 40), a ação dos enunciadores é que definirá. Em escala, o afastamento do centro organizador indica perda gradual das propriedades a ele associadas; daí o uso comum do termo *gradiente*, que, segundo Culioli (1990, p. 54), “permite a constituição de um campo”. Pode-se perceber que a classe de ocorrências acaba sendo, também, “o que permite apreender a noção” (CULIOLI, 1990, p.57)

Ainda no nível mental, é importante acrescentar um conceito da TOE muito caro a esta pesquisa, por objetivar a análise de unidades (morfo)lexicais. No momento em que são primitivamente instanciadas, ou seja, organizadas ainda no nível mental (por três noções lexicais, especificamente), as unidades instituem um *esquema de lexis*; por exemplo, <ler, criança, livro> é, em suma, um esquema que, para se tornar enunciado, ainda precisa ser “localizado” num *sistema de repère* e instaurado numa situação enunciativa. Do exemplo, pode-se gerar várias ocorrências, formando uma *família parafrástica*, conjunto de enunciados que remetem, cada um, a contextos determinados entrelaçando plausibilidade semântica e aceitabilidade gramatical; “Enfim, todo enunciado parte de uma família parafrástica, ou passamos de um enunciado a outro enunciado equivalente, mas resultante de uma modulação diferente” (CULIOLI, 1990, p. 17), envolvendo, notadamente, um mesmo esquema de lexis.

Ao constituir relações primárias (como as de localização), os itens lexicais do esquema são ordenados previamente, <criança, ler, livros>, estabelecendo uma *relação predicativa*, a qual depende apenas de localização na própria sequência predicativa para constituir uma *relação enunciativa*¹¹, e de contextualização e estabilização de categorias – como modalidade e aspecto – para tornar-se um enunciado. “Pode-se dizer que a relação predicativa é uma forma geradora de uma família de enunciados” (CAMPOS, 1994, p. 141), a qual se permite exemplificar a partir da relação acima posta:

¹¹ Cf. Valentim, 1998, p. 45.

- (1) A criança leu o livro/os livros.
- (2) A criança leu o livro que foi dado pelo seu pai/pelos seus pais.
- (3) O livro foi lido pela criança.

Essa “decupagem” resumida elucida a propriedade de inter-relação que permeia toda a operacionalização do enunciado construído. As variáveis nela envolvidas, em parte apontadas acima, mostram o quão arriscado é fixar uma referência a qualquer unidade lexical no processo de interpretação.

Após discutir, essencialmente, os processos internos à construção do enunciado, faz-se necessário discorrer sobre os dispositivos conceituais que primeiro são aplicados quando da análise das ocorrências, que buscam observar a articulação entre as unidades – em suas relações de integração/interdependência. Notabilizam-se por essa demanda preceitos sobre o que é cotexto e contexto, dentro da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas.

1.2.4 Operação de Localização

As operações de constituição do enunciado, no bojo da TOE, se inter-relacionam. Dentre elas se destaca a *operação de localização*, elementar para a construção de sentido: a partir dela se relaciona um termo a outro numa dada ocorrência ($x \in y$ – x é localizado em relação a y)¹² – há, portanto, sempre um termo localizador e um termo localizado. Esse sistema de localização (*système de repérage*) funciona hierarquicamente, considerando que um termo orienta outro, ou sua respectiva predicação: “Todo termo (no sentido mais amplo: sequência, frase, unidade lexical etc.) é tomado em relação a um outro termo, previamente dado, que tem, conseqüentemente, nessa relação sempre assimétrica, o estatuto de termo orientador [repère]” (FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 91). Assim, os valores semânticos, estabelecidos na interação entre os elementos do enunciado, dependem diretamente do sistema de localização.

Nessa perspectiva, toda construção enunciativa parte de uma relação predicativa $\langle r \rangle$ entre um predicado e seus argumentos $\langle a \ r \ b \rangle$, formando um

¹² Exemplo retirado Valentim (1998, p.36).

conteúdo proposicional. É a partir da relação predicativa que as unidades vão adquirir valores referenciais. A operação básica contida nessa relação é a de localização, em que um termo acaba por determinar o outro.

Em “O homem está encostado no carro”, a natureza da unidade *homem* o leva a ser *x*, conforme esquema supracitado, pois é localizado pelo carro, *y* – localizador (*repère*). Vale salientar que as propriedades atribuídas a cada argumento não antecedem as relações construídas pelo enunciado, aquelas são definidas por estas. Pode-se visualizar isso ao se observar a sentença “O carro aproximou-se do homem”, na qual se assentam valores que situam *homem* como localizador, *y*; neste enunciado, *homem* é tido como um “ponto” de relação a partir do qual se orienta, alcança e interpreta *O carro aproximou-se. Homem* pode localizar várias outras coisas que se aproximem (uma bicicleta, outra pessoa, uma moto etc.), mas é importante perceber que estas coisas constituem uma classe que resguarda propriedades que tornam possível o uso de unidades que a compõem¹³.

A partir dessa ideia, é possível remeter-se, novamente, às regras de boa formação, cujas escolhas lexicais a serem agenciadas ocorrem, também, sob o critério das propriedades que identificam cognitivamente aquilo. No exemplo, o elemento que pode substituir *carro* deve ter propriedades que lhe atribuam condições de “aproximar-se” do homem; logo, trocar *carro* por *sol*, *poste* ou *abraço* tornaria, naturalmente, a sequência mal formada, evidenciando a importância da relação entre os elementos constituintes do enunciado no instante do seu agenciamento ou nos ajustes durante a interlocução para produção e o reconhecimento de valores referenciais.

Essas propriedades são oriundas da *noção* que se tem de cada elemento (abstrato ou não) considerado socioculturalmente no mundo ao redor do falante. Esse conceito, de caráter mental, é explicado logo mais adiante. Validar-se-ão as distintas relações de localização percebidas nos exemplos acima, para o estabelecimento do enunciado, após contextualização – a qual é por ele também condicionada.

A assunção dessa volátil perspectiva destitui qualquer premissa de sentidos anteriores ao enunciado, ancorados em valores de oposição intrassistêmicos. Se as mensagens são produzidas e assimiladas consoantes às suas respectivas

¹³ Exemplo nosso.

circunstâncias de interação, a significação é constantemente atualizada, indicando a instabilidade inerente às formas em uso, cujas referências se estabelecem no e pelo enunciado, base da troca linguageira e objeto, é claro, dos estudos enunciativos aqui explanados. Essas breves considerações são base para se tomar o enunciado como um construto, no qual as unidades interagem e, então, representam operações e sentidos possíveis. Os conceitos necessários para a compreensão desse processo, segundo a TOPE, evidenciam sua natureza construtiva e articulatória. Esse percurso será iniciado pela explanação sobre o nível mental, a representação cognitiva.

1.3 O(s) sentido(s) em construção

Neste trabalho, visa-se explorar o processo de construção de valores semânticos da unidade *re-* e as operações que os deflagram, por meio da observação dos *marcadores*, que são as evidências concretas (formas gramaticais) das operações, que lhe são subjacentes. Produto da enunciação, o enunciado tem, conforme Culioli, sua significação atrelada a valores sempre em construção; não se trata, nessa perspectiva, de sentidos anteriores, estáticos, referências dadas. Esses valores se estabelecem por relações, interações e mecanismos operacionais que podem ser recuperados e compreendidos a partir da observação das formas que os representam.

1.3.1 Valores Referenciais

Dessa maneira, o próprio texto fornece subsídios suficientes para validar um ou outro valor de referência que ali (no enunciado) se estabilize; logo, fala-se em *valores referenciais* – a despeito do que se entende tradicionalmente por referência –, cujo conceito, de base construtivista, dispõe que “o sentido é construído pelo material verbal e a linguagem não constitui um sistema de representação em uma relação de adequação a um outro sistema de representação (aquele que constitui as ideias)” (FRANCKEL, 2011, p. 39). Tais valores só podem ser compreendidos quando são contextualizadas as sequências (frases); assim, agora “enunciados”, tornam-se interpretáveis, “pela estabilização de um ou outro de seus contextos

possíveis, sendo esses contextos engendráveis pela própria sequência” (*idem*, p. 45). A relação entre mundo e língua não é, portanto, biunívoca e transparente, mas complexa e opaca.

Em suma, a partir das operações que se estabilizam sentidos, em função das unidades em interação no enunciado, por isso se afirma nessa perspectiva que “as propriedades dos termos não são anteriores a sua instauração nas relações; são estas que as determinam” (FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 91). Essa teoria dedica-se a analisar como se dão as operações de constituição do enunciado a partir da análise dos mecanismos de construção do próprio. Segundo Culioli (1990, 1999a, 1999b), o(s) sentido(s) e as operações que o(s) desencadeia(m) são, respectivamente, estabilizados e resgatáveis através do estudo do enunciado em sua dinâmica articulatória – observa-se o modo como os elementos da sentença se relacionam e as diretrizes semânticas por ele suscitadas.

Esses signos, acima referidos, são as unidades morfolexicais, pelos quais se entende “tanto unidades simples de estatuto lexical pleno (os substantivos ‘chave’ e ‘razão’, o verbo ‘jogar’, o adjetivo ‘grande’, a unidade ambivalente ‘mesmo’) quanto unidades compostas (‘cavalo-de-pau’¹⁴) e morfemas (os prefixos ‘re-’ e ‘sub’)” (FRANCKEL, 2011, p. 15). Entendendo o léxico como um composto de estruturas de potencial articulatório em função da organização de uma sentença a ser agenciada, a natureza (lexical) dessas unidades já implica (in)diretamente sua associação a propriedades gramaticais e enunciativas – em linhas gerais, através da comutação possível nos níveis morfológico e sintático e da legitimação de contextos compatíveis, engendrados pela própria inter-relação que os componentes do enunciado viabilizam. Lopes (2004, p.4), consoante Culioli, coloca que o emprego dessas unidades é delineado pelas operações supracitadas, tais delineações estão ligadas à “boa formação enunciativa”; e, usando um típico exemplo do autor, pode-se demonstrar o fenômeno: a sequência¹⁵ “Um cão late” tem um “custo enunciativo” para interpretação muito “caro”, haja vista a dificuldade em contextualizá-la numa situação específica em que se proferiria uma característica inerente, e por isso implícita, a um cão; ou seja, é pouco provável que a informação que essa sequência veicula seja agenciada num diálogo, haja vista que se trata de um dado amplamente

¹⁴ Exemplo nosso.

¹⁵ Unidade mínima a ser validada, a tornar-se interpretável a adquirir estatuto de enunciado, logo após sua contextualização (FRANCKEL, 2011, p.108).

compartilhado, exigindo, portanto, um contexto bastante particular (uma professora do Ensino Infantil, por exemplo, diferindo aos alunos o som que cada animal faz: “Um cão late”).

Isso situa esta proposta teórica num lugar distinto daquele em que teorias priorizam o critério de aceitabilidade, segundo o qual a sentença bem formada é suficientemente aquela que corresponde às regras de estruturação comum dos elementos/unidades lexicais numa frase/sequência.

Em sua complexidade, o enunciado engendra não só a interação entre os elementos que os constituem, mas também, e por conseguinte, seu próprio sentido, que “é apreendido como proveniente unicamente do material do material verbal” (FRANCKEL, 2011, p.109), logo, “o contexto ou a situação *não é exterior ao enunciado*, mas é gerado(a) pelo próprio enunciado” (*idem ibidem*). A perspectiva construtivista consolida, assim, uma “abordagem reducionista do sentido” (*idem ibidem*), no que tange à estabilização deste, “pois trata-se de delimitar a parte estabilizável do sentido de um enunciado” (*idem*, p. 110); Franckel contrapõe, dessa forma, o contexto construtivista ao contexto pragmático/inesgotável, o qual repousa sobre o extralinguístico ou demais recursos que infundam ou cristalizam sentidos. O contexto construtivista estaria, portanto, “reduzido” ao gerenciamento das formas, com valores por se estabilizar. Seu conceito será aprofundado logo mais.

1.3.2 Cotexto e contexto

Nessa perspectiva, em se tratando de níveis de observação das ocorrências linguísticas, é importante ressaltar dois conceitos intimamente ligados a esse modo de abordagem construtivista da semântica da enunciação: o conceito de cotexto e de contexto (cenário enunciativo, sob termos da TOE). São relevantes na medida em que apontam para a prática analítica de base construtivista. Os parâmetros teóricos já apresentados fundamentam a imprescindibilidade do entendimento e da articulação dos dois níveis, linguístico e extralinguístico, com a reiterada ressalva de que aquele determina e representa este – sugere-se, nessa postura investigativa, que se parta do material verbal.

Nesse sentido, o cotexto corresponde à “sequência de enunciados na qual cada enunciado se insere” (DE VOGÜÉ, 2011, p.65), ao contexto linguístico, isto é,

ao contexto lexicalizado construído e apreensível pela matéria verbal e sua articulação. Ao instaurar-se como modelo de representação da identidade das unidades, a forma esquemática relaciona-se diretamente com o funcionamento das sequências verbais no nível cotextual, pois ela

“é um polo de regulação das interações com os elementos de seu ambiente que são necessários para o seu funcionamento (o cotexto). (...) Trata-se não mais de abstrair uma invariância a partir da variação, mas de evidenciar os princípios reguladores dessa variação” (FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 99)

Trata-se de uma forma reguladora, tomando por base que, a partir da forma esquemática, pode-se perceber variações semânticas, estabilidades e instabilidades em diferentes planos – sintático, semântico, enunciativo. Isso se torna possível por sua construção se dar sobre ocorrências reais, considerando diferentes configurações, viáveis ou não numa determinada língua (CORREIA, 2005, p.12).

Assim, as relações entre as unidades linguísticas é que permitem extrair valor(es) semântico(s), ou seja, a integração entre as unidades (morfo)lexicais em uso e sua disposição sintática. Em

(4) Refiz o trabalho.

(5) Refiz minha vida.

nota-se claramente a interação enquanto fator de estabilização do valor semântico, atrelada às propriedades do complemento do verbo. A estruturação (5) assim balizada sugere o estado do sujeito falante, haja vista que o refazimento da vida é geralmente produto de uma alteração emocional; o que não se supõe na sequência (4), pela objetividade e concretude do argumento complementar (o trabalho), cuja noção acessada pelo próprio construto aponta e estabiliza um valor de recomposição de algo que já tinha sido terminado, algum tipo de ação que demande considerável esforço. *Glosas* podem evidenciar essa modulação, para relacionar ocorrências de uma mesma classe e alcançar usos e variações de significação, tais como:

(6) Refiz o caminho.

(7) Refiz o jantar.

(8) Refiz a mesa.

É notável a natureza semelhante de todos estes complementos, bem como destes em relação à ocorrência tipo, o que denota condições de ordem, mórfica, lexical, sintática e semântica, pelas nuances da unidade “refazer” e de seu argumento agentivo, que já marca e determina o cenário/contexto. Parecem-se estabilizar valores, respectivamente, de *retorno*, *repetição de preparo de uma comida que não ficou aprazível* e *de arrumação de um dado espaço*.

As glosas, como pôde ser visto, nada mais são do que reformulações cujo encaixe enunciativo (contextual e cotextual) possa ser compatível e recuperável pelo material verbal; assim, são validadas ou não. Dessa forma, essa produção (de glosas) tem por objetivo, também, definir as marcas de invariância, legitimando um ou outro contexto possível de ser projetado por uma sequência. Correspondem, enfim, a um “processo que consiste em um modo específico de parafraseagem de enunciados, cujo propósito é o de reformulações controladas do material verbal” (LIMA, 2013, p. 17).

O contexto, por sua vez, é a indicação circunstancial do enunciado, as condições enunciativas em que ocorre a enunciação; é necessário ressaltar que o contexto enunciativo é engendrado pelo próprio enunciado, como já fora sugerido neste texto. Com efeito, “trata-se de ‘condições postas’, definidas pelo enunciado, do que de ‘condições necessárias’, pré-requisitos para o enunciado.” (*idem*, p.66); não precede o enunciado, é resgatável e constitui-se nele e por ele: “o contexto passa a ter sua determinação necessariamente vinculada às unidades lexicais” (LOPES, 2004, p. 5).

No mesmo artigo, Lopes exemplifica o fenômeno por meio da sequência “Você está tomando vento?”, que pode ser contextualizada numa situação em que não se quer ser atingido pelo vento (*Você está tomando vento? Deixei a janela meio aberta, mas se você quiser, fecho tudo*), ao passo que “Está indo em você?” pode corresponder a uma situação positiva, oposta à primeira (*Está indo vento em você? Deixei a janela meio aberta, mas se você quiser, abro tudo*). Entretanto, é perceptível a improbabilidade desta última sentença após substituição - *ir vento* por *tomar vento* – ((??) *Você está tomando vento? Deixei a janela meio fechada, mas se*

ocê quiser, abro tudo). Para melhor visualização, observe todo o processo esquematizado¹⁶ abaixo:

(9) *Você está tomando vento?*

CC: *Você está tomando vento? Deixei a janela meio aberta, mas se você quiser, fecho tudo.*

(10) *Está indo vento em você?*

CC: *Está indo vento em você? Deixei a janela meio aberta, mas se você quiser, abro tudo.*

(CC?) *Você está tomando vento? Deixei a janela meio fechada, mas se você quiser, abro tudo.*

Como se nota, o contexto nesta perspectiva teórica tem por base o agenciamento de formas, e não condições alheias ao próprio “colocar em ação”. “Focaliza-se, assim, o caráter estável e repetível da contextualização e da interpretação” (FRANCKEL, 2011, p.108). Trata-se de uma análise distribucional, que tem por base o estudo da co-ocorrência de unidades em cadeia, observando “quais unidades são compatíveis com tal contexto; quais contextos são compatíveis com tal unidade”¹⁷ (CULIOLI, 1990, p. 27).

O contexto tem, portanto, início e fim no enunciado, que o determina e é por ele determinado. Por isso, fora dos enunciados não existem relações estáveis, pois são aqueles que as possibilitam, haja vista que a unidade linguística comporta, por natureza, uma maleabilidade e uma deformabilidade que configuram, *grosso modo*, valores referenciais (LOPES, 2004, p.7). Resumindo,

¹⁶ CC: Contexto Compatível.

¹⁷ “(...) quelles unités sont compatibles avec tel contexte; quels sont les contextes compatibles avec telle unité »

“O cotexto da palavra, o contexto da sequência são, portanto, filtros convocados pela palavra, mas que tornam sua identidade opaca. Esses filtros são, ao mesmo tempo, uma consequência dessa identidade e uma condição necessária à sua interpretação.” (FRANCKEL, 2011, p.115)

Síntese conclusiva do capítulo

Conforme explanação feita na primeira parte deste trabalho, reconhece-se, à luz da TOE, especialmente no tocante ao seu caráter construtivistas, que a estabilização de valores está condicionada ao arranjo linguístico-enunciativo. Não há relação direta entre a noção e o material verbal; este, engendrado em relações predicativas e numa relação enunciativa, no corpo de um enunciado ou numa rede cotextual deles, é que apresenta marcas de operações e arranjos que dão indícios dos níveis mais abstratos. A significação depende, portanto, não de uma delimitação prévia, mas do agenciamento de formas em situações reais de uso, haja vista que a relação entre elas é responsável por estabilizar valores referenciais.

Os componentes teóricos expostos neste primeiro momento são bastante relevantes ao propósito desta pesquisa, pois funcionam como base ao reconhecimento dos principais mecanismos de construção significação, o qual é mais proveitoso quando é compreendido, ainda que de maneira elementar, o percurso por que passa o material semântico mental ao linguístico, até que lhe seja atribuído valor, ao serem agenciadas as formas. Além disso, esse processo reelabora, naturalmente, posturas didático-pedagógicas para a internalização do funcionamento do sistema da língua e suas nuances, ou seja, esses conceitos acabam por servir como parâmetros de reconhecimento dos processos de estabilização semântica que definem valores referenciais.

É esse o escopo do capítulo 2, na medida em que nesta etapa se procurará situar as abordagens (de cunho tradicional, diga-se de passagem) que materiais de referência, essencialmente Livros Didáticos e dicionários, fazem dos fenômenos que envolvem a unidade prefixal *re-*.

Capítulo II – A unidade prefixal nos manuais linguísticos e gramaticais

Este capítulo dedica-se à investigação do modo como o conteúdo concernente ao objeto de pesquisa, *re-*, é conduzido nos LD. Para tanto, será exposta as premissas da postura tradicional de abordagem da língua, adotada pelos livros que compõem o *corpus* deste trabalho, a qual é primeiramente descrita a partir dos seus desdobramentos no estudo da Formação das Palavras. Em seguida, a perspectiva conservadora é diluída na discussão sobre a prefixação, a unidade prefixal *re-* em específico e suas definições em materiais de referência. Por fim, ocorre a primeira análise do *corpus*, cujo objetivo é descrever e refletir sobre a maneira como o tópico Derivação Prefixal é tratado nas obras escolares.

2.1 A Formação das Palavras na perspectiva tradicional

Um morfema acoplado à parte anterior de uma base lexical, à qual atribui um “novo” sentido. Essa definição genérica é bem recorrente nos materiais de orientação, como um todo, a respeito da unidade prefixal, que, por representar um *valor* que pode (re)definir o *significado* de um semantema – evidenciando uma espécie de cadeia lexical produtiva, em termos paradigmáticos –, é normalmente denominada como objeto de um processo de derivação para a formação de palavras.

Tomado ao pé da letra, isto aponta para a expansão do léxico, devido a uma demanda natural da comunicação e do desenvolvimento humanos: novas experiências propiciam “novas” formações lexicais, que não se dão num sistema fechado, mas que muitas se flexibilizam sobre o que já o contém, por meio de regras gerais (BASÍLIO, 2011, p. 8).

Essa organização está associada à própria cognição humana, seria inviável recorrer sempre a um novo item lexical para cada novo objeto ou fenômeno do mundo. *Grosso modo*, são reorganizadas as estruturas consolidadas no repertório e no uso para a formação de palavras que atendam a essas necessidades. Esse processo é, portanto, vital à língua, enquanto sistema, enquanto instrumento e enquanto produto; o (re)arranjo das unidades componentes do sistema linguístico

(que não são estáticas) é, por isso, descrito e prescrito em materiais como gramáticas, livros científicos, didáticos e manuais em geral, que se propõem a estudar, explicar e divulgar fenômenos linguísticos.

A língua é abordada, no contexto de análise, sob diversos vieses, dentre os quais o gramatical normativo/escolar é o mais divulgado entre leigos, consultantes e estudantes do Ensino Básico. Composto de bases prescritivas, esse viés reproduz valores tradicionais de tratamento da língua, tais como a assunção da modalidade escrita como modelo de referência e a determinação de parâmetros de uso a partir dos quais julga maneiras certas e erradas de expressão. Nesse sentido, essa gramática “fornece argumentos para se acreditar que existe uma única maneira correta de se usar a língua” (PETER, 2012, p.19). O propósito milenar leva o material a se constituir de conceitos e indicações estanques, longe da dinâmica criativa e volátil do uso comum, diário. Essa perspectiva negligencia, pois, mudanças inerentes a qualquer língua em uso – as quais fogem à contenção instrucional da postura tradicionalista.

Haja vista que esta pesquisa tem por objeto uma unidade prefixal, debruçar-se-á sobre a maneira como se apresenta a discussão sobre esse tópico pela tradição gramatical. Como a estrutura compõe a dinâmica das relações paradigmáticas, ou seja, está no “eixo vertical da linguagem” (SANDMANN, 1993, p. 16), é mais frequentemente encontrada na seção que trata do processo de formação das palavras, nos livros didáticos.

A tradição gramatical costuma tomar o processo de formação das palavras como um “mecanismo linguístico que permite a formação de novas palavras” (ROCHA, 2008, p. 95)¹⁸, como ponto de partida para discutir os fenômenos linguísticos relativos à estruturação e expansão do léxico, não é à toa que o conteúdo intitulado “Estrutura e formação das palavras” costuma figurar entre os primeiros dos sumários de livros didáticos de língua materna. Tal disposição metodológica já indica uma certa visão de organização e estudo da língua enquanto sistema, e, a partir desse arranjo, a proposta de ensino parece se pautar na ideia de que primeiro se deve assimilar as possibilidades de composição morfolexical – e por que não dizer semântica, já que fica sugerido que, findada esta etapa (estrutura e

¹⁸ Não se estenderá a discussão sobre os impasses entre os estudos nesse âmbito. A explanação deter-se-á a retomar conceitos essenciais suficientes para situar a perspectiva tradicional de análise linguística.

formação das palavras), o aluno está apto a lidar com níveis de interpretação mais profundos¹⁹.

De cunho mentalista, esse modo de apresentação e desenvolvimento desse tópico gramatical tende a distanciar o aluno da observação da língua que ele mesmo usa, sua maleabilidade, seu potencial de significação, sua funcionalidade e até mesmo sua importância. A inserção dos fenômenos para estudo escolar numa esfera discursivo-enunciativa mostra-se, então, necessária – em contraposição a tabelas fechadas e estanques de sentidos clássicos para afixos²⁰, por exemplo –, mergulhados em demandas comunicativas atuais e, por isso, muitas vezes, “atualizados” em relação a sua semanticidade.

Não se advoga, porém, pelo abandono dessa abordagem, que permite a decomposição sistemática e necessária à observação metalinguística da estrutura da língua e de sua propriedade comutativa, como propunha Hjelmslev, na segunda metade do século XX (*apud* CÂMARA JÚNIOR, 2009, p. 72). Em favor da produtividade inerente à relação linguagem/homem, propõe-se que não seja marginalizada a significação no estudo do léxico, como demonstra Rocha, ao exemplificar o ponto de vista estruturalista, que se preocupa mais “em depreender e classificar os morfemas” (*idem*, p. 100).

MEXIC - NA - IZ - A - ÇÃO	}	MEXIC - raiz - AN - sufixo - IZ - sufixo derivacional - A - vogal temática - ÇÃO - sufixo derivacional
---------------------------	---	--

Ora, se “essas estruturas, os processos de formação das palavras, permitem a formação de novas unidades do léxico como um todo e também a aquisição de

¹⁹ Como se nota em (maior parte dos) livros didáticos, cujo momento sucessor ao tratamento dos componentes morfolexical e semântico da palavra isolada é a de classificação das classes de palavra, atividade que demanda um tipo de abstração pouco observado na maneira como são definidos certos desinências, radicais e afixos, a exemplo do prefixo *re-*, unidade observada nesta pesquisa e que será explorada mais enfaticamente adiante.

²⁰ Como se pode ver em Bechara (2009, p. 366-370). Não se pretende, aqui, desqualificar esse tipo de proposta ou destituir sua relevância, procura-se discutir os limites de abordagens dessa natureza, para, então, a partir de pesquisas e análises, construir uma visão complementar, de modo a cada vez mais tornar eficiente o estudo e o ensino de língua portuguesa.

novas palavras por parte de cada falante” (BASÍLIO, 2011, p. 7), este, em sua qualidade, precisa ir muito além da classificação dos elementos que formam um item lexical, que, conforme alertam Freitas (2007) e Rocha (2008), ainda preponderam nas Gramáticas Tradicionais – amplamente usadas em escolas brasileiras. Segundo os autores, os fenômenos de formação lexical – cuja abordagem é, “por natureza, sincrônica” (ROCHA, 2008, p. 152) – são explicados por “preocupações diacrônicas” (FREITAS, 2007, p. 21). Esse método difuso pode comprometer a pesquisa na área e, por conseguinte, o tratamento dos parâmetros normativos para o ensino – fato de interesse mais especial ao trabalho que aqui se propõe –, haja vista que “os fatos gramaticais devem ser descritos de acordo com a função dos elementos que compõem a estrutura de um sistema num determinado estado” (*idem ibidem*). Isto não negligencia a dinâmica de variação e mudança da língua, já que esta é processo e produto simultaneamente, em qualquer recorte.

O equívoco epistemológico pode ser facilmente notado ao se reconhecerem os recorrentes quadros de divisão de afixos e suas origens, acompanhados de exercícios que requerem a identificação aos alunos: “prefixo grego ou latino?”; “que sentido emprega?”. Dada a grande influência da cultura clássica na formação ocidental, que se estende aos dias atuais, as primeiras gramáticas da Era Moderna mantiveram a postura descritivo-prescritiva pautada na verificação das regularidades do sistema linguístico (ROCHA, 1998, p. 25), atingindo mais enfaticamente os estudos de morfologia. A atividade de linguagem enquanto processo eminentemente fluido e diverso, considerando sua propriedade natural de (re)construção, vai de encontro a postulações semântico-estruturais amarradas à Antiguidade Clássica.

Vale ressaltar que há outros problemas identificados e analisados por diversos autores em relação ao processo de formação das palavras, entretanto a que envolve “sincronia/diacronia” surge como a mais pertinente à análise da unidade *re-* assumida aqui.

A questão central que deflagra esta parte do trabalho diz respeito, então, a como a perspectiva tradicional, no estudo dos prefixos e em sua “aplicabilidade”, contribui para a formação e informação dos seus usuários. A TOE servirá como ponto de referência com o qual será mantida uma relação constante, a fim de facilitar a confecção e a compreensão deste intento científico, que visa à interface entre as abordagens e à consequente proposição de um novo olhar baseado nos parâmetros que se perceberem mais produtivos ao processo de ensino-

aprendizagem no Ensino Médio. Antes, é necessário esclarecer definições acerca do prefixo *re-*: serão situados a problematização acerca da sua significação, seu tratamento por gramáticas e dicionários e, por fim, seu comportamento nos LD de Língua Portuguesa escolhidos para compor o *corpus* da pesquisa. Destes é que se extrairão as ocorrências a serem verificadas quanto à semanticidade da unidade em pauta.

2.2 A unidade prefixal *re-*

Segundo Rocha (2008, p. 98), “o processo de derivação caracteriza-se pela formação de um produto (P) a partir de uma base²¹ (B)”, em que prefixos e sufixos se anexam como estruturas presas a outras de maior recorrência e independência na constituição de formas livres, as quais “podem funcionar isoladamente como comunicação suficiente” (BLOOMFIELD *apud* CÂMARA JÚNIOR, 2009, p. 69). A derivação prefixal, tomada em específico, representa “um processo de criação lexical que consiste na formação de uma nova palavra através do acréscimo de um prefixo²² a uma base já existente” (ROCHA, 2008, p.147). Essa configuração, associada ao modelo de abordagem clássico, comum nas Gramáticas Tradicionais, acaba por estabelecer para cada unidade de derivação (afixos) e, conseqüentemente, para cada unidade lexical derivada, um referente fixo, ou seja, um significado estável que pode ser recuperado por meio da consulta de tabelas, quadros, presentes em dicionários, gramáticas escolares e manuais.

Entretanto, as unidades morfolexicais da língua comportam-se de diversas formas e podem ter seus valores compreendidos a partir da consideração de vários fatores – como de ordem enunciativa, alguns já indicados nesta dissertação –, entre eles o próprio processo histórico de uma dada palavra. Ocorre que o desenvolvimento acerca dos estudos da linguagem levou a se considerar fatores mais dinâmicos e sob um ponto de vista sincrônico, como a língua articulada, na construção de enunciados.

²¹ De acordo com o próprio autor, corresponde a uma “sequência fônica recorrente, a partir da qual se forma uma nova palavra, ou através da qual se constata que uma palavra é morfologicamente complexa” (*idem ibidem*).

²² “Sequência fônica recorrente que não constitui uma base, e que se coloca à esquerda de uma base, com o objetivo de formar uma nova palavra.” (*idem*, p.147)

Ainda assim, por vezes a análise composicional isolada é utilizada para explicar ocorrências nesse âmbito, apesar de dar conta somente de explicar a rotatividade possível a respeito de um morfema no processo de construção lexical, o que acaba por negligenciar bastantes usos que são feitos dessas estruturas e se desenvolvem com o tempo. É o que pode ser percebido em Bechara (2009).

Segundo o autor (2009, p. 334), “morfema é a unidade mínima significativa ou dotada de significado que integra a palavra”. Esta visão normativa concebe as estruturas de composição e derivação das palavras como tendo significado dado, único e assentado, as quais reportam esse sentido próprio ao item lexical por inteiro, quando acopladas a uma raiz; ideia reforçada pela expressão “dotada de significado”, que remete a uma anterioridade semântica em relação à seleção/formação lexical, quando nem sempre a estrutura em uso corresponde ao significado previsto pelo próprio material didático. Pode-se perceber, prontamente, com a exposição de poucos exemplos, que a significação de pelo menos alguns desses morfemas não é tão estável assim. Para exemplificação²³, utilizemos a unidade *re*²⁴:

(11) O pano irá *re*ter toda a água derramada.

(12) Maria *re*uniu os cacos da louça quebrada.

(13) A maioria dos funcionários *re*tirou todo o salário da conta esta tarde.

O grupo de enunciados apresenta uma configuração que se afasta daquela descrita por Bechara, a qual se reportaria, em se tratando do *re-*, ao valor semântico de “repetição/movimento para trás” de que a estrutura seria dotada – acepção mais comumente reconhecida pela perspectiva tradicional e presente em dicionários. Nessa ocasião, no entanto, não é possível atribuir o sentido de repetição às ações indicadas por cada verbo, pois o próprio enunciado não nos pressupõe atividade anterior à sugerida em cada um dos três enunciados, (11), (12) e (13), além de o ambiente linguístico não fornecer indícios desse valor de anterioridade demandado pela ideia de “movimento para trás”. O enunciado (11) não sugere que a água já foi

²³ Exemplos nossos.

²⁴ Vale ressaltar que o critério para se distinguir a unidade prefixal é aquele proposto por Bloomfield e defendido por Câmara Jr, conforme foi colocado há pouco. Em “retirar”, tem-se uma forma livre após a supressão do prefixo *re-*, é, por isso, assim classificado.

tida pelo pano em outra situação; bem como a ação de unir a louça, em sua constituição, não está sendo reiterada – ela não está sendo levada ao estado em que se encontrava anteriormente; e os funcionários não estão – necessariamente – tirando/sacando o salário do banco mais uma vez. Nota-se que há um tipo de variação do valor semântico, que agora atende a situações cotextuais que tendem a estabilizar outros valores referenciais no processo de construção de sentidos que não os postulados tradicionalmente. O enunciado atua, em virtude da sua (re)organização verbal, outro(s) contexto(s) compatível(is). Reitera-se que a perspectiva Construtivista não se atém ao sentido “profundo” ou “preestabelecido internamente”, mas sim à construção dele.

O sentido não decorre, pois, do simples acréscimo de um prefixo a uma base verbal, como se viu da sucinta análise dos exemplos acima; Paillard (2004, p.2) considera que há combinação de dois predicados: um pelo verbo e outro pelo prefixo. Tal condição atribui uma relativa autonomia para o prefixo e faz do verbo prefixado um “predicado complexo”²⁵. Essa propriedade revela um esquema de predicação que relaciona espaços argumentais de uma dada estrutura, cuja relação pode ser assim representada:

$$\langle () \pi () \rangle$$

Espaços argumentais sendo relacionados por um operador predicativo. Seguindo uma dinâmica semelhante, “a representação de um prefixo articula dois planos semelhantes às introduzidas para o verbo: a forma esquemática define uma identidade semântica de prefixo e esquema de predicativo para dois” (PAILLARD, 2004, p.3); dessa forma, “o prefixo é uma “palavra relator **R**”, que estabelece uma relação entre duas entidades X e Y, Y sendo a fonte de determinações para X” (*idem*, p.4). A relação argumental dentro do item lexical refere-se a X, numa **Sit1**, ser incluído no domínio associado a Y:

²⁵ “É importante considerar que a noção de predicado é constitutiva da definição de prefixo, comparada a uma “palavra relator” R relacionando duas entidades X e Y. Descrevemos que um verbo prefixado é, então, para definir as regras de uma combinação entre dois predicados que são a base (o verbo simples) e o prefixo.” (*idem ibidem*, tradução nossa)

(14) O professor re-estabeleceu a ordem na sala de aula.
 X R Y

Esse campo de inclusão está estruturado de acordo com o gradiente já apresentado a respeito do domínio nocional: interior, exterior, fronteira. O professor, conforme a ocorrência em destaque, reconduziu seus alunos a um estado de ordem, no qual se inclui como componente agente: **X** passa, portanto, de **Sit1** (situação, ora, de desordem) a **Sit2** (situação de ordem). Nota-se, em relação ao prefixo analisado, uma peculiaridade no que tange à remissão a pré-construídos. Ao que parece, **X** já estabelecera controle/ordem na sala de aula, noutra momento. Essas denominações serão retomadas no decorrer das análises, à proporção de seu desenvolvimento.

Os desdobramentos das estruturas morfolexicais para a formação de verbos prefixados são indicados nos LD, mas até que ponto fornecem uma visão global do engendramento de formas? A análise de registros extraídos de cada material didático que compõe o *corpus*, presente na terceira parte desta dissertação, permitirá a identificação da plasticidade do componente morfolexical, além da apresentação de uma sugestão de atividade cujo modelo sirva para apontamentos e exercícios que se pautem no viés teórico aqui considerado, consoante à amplitude prevista nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino de Língua Portuguesa:

“Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalinguística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas.”
 (BRASIL, 1997, pág. 30)

O caminho proposto pelo documento oficial vai do uso, em que se pode observar regularidades e variância, à sistematização, a partir da qual se compreende a estrutura da língua em suas categorias. Esse percurso propicia o desenvolvimento de uma visão mais apurada e ampla pelo aprendiz, por sobressaltar possibilidades de relação entre os elementos de enunciados produzidos na língua corrente. Logo, o trabalho de abordagem dos fenômenos linguísticos em sala deve abranger os campos léxico-gramaticais e enunciativos, constituindo uma base mais sólida para

os envolvidos na prática de ensino, além de conscientizar os usuários de um dado material didático das diversas vertentes do estudo da língua e suas interseções – nesse caso, voltadas para o reconhecimento de valores semânticos.

Na contramão da última leitura feita dos enunciados tomados como exemplo, os Livros Didáticos têm reproduzido a postura das Gramáticas Tradicionais, ao dissociar processos léxico-gramaticais (e, por natureza, semânticos) das situações reais de uso, partindo de conceitos e significados que se apresentam como mero suporte semântico desprovido de qualquer maleabilidade ou mesmo agenciamento.

Antes de demonstrar o modo como os LD lidam com o caso em questão, observe-se as definições dadas à unidade morfolexical *re-* por compêndios tradicionais – que, reiteradamente, inspiram aqueles – e por dicionários – também tomados como referência de modo geral.

2.2.1 A unidade morfolexical *re-*: como apresentam os dicionários e as gramáticas tradicionais.

Em razão de serem tidos como referência na resolução de dúvidas e até mesmo na confecção de materiais didáticos, de maneira geral, foram selecionados dicionários e gramáticas para a exposição de significados associados à estrutura prefixal *re-*. Estes serão elencados, para que se reflita, posteriormente, sobre sua pertinência frente aos usos possíveis e vigentes desse prefixo latino, além de podermos constatar o que Rocha (2008) e Freitas (2007) afirmaram a respeito da abordagem dessas estruturas na perspectiva tradicional.

Foram escolhidos os dicionários eletrônicos Houaiss e Aurélio, por serem léxicos de tradição no mercado²⁶, cuja qualidade é atestada pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático Dicionários (2012). Segundo critérios semelhantes, dentre as gramáticas tradicionais optou-se pela Moderna Gramática do Português, de Evanildo Bechara; a Nova Gramática do Português Contemporâneo, produzida por Celso Cunha; a Gramática Normativa da Língua Portuguesa, de Carlos Henrique da Rocha Lima; e o Novo Manual de Português, por Celso Pedro Luft. Há previsão de confluências entre a postura desses autores na descrição e prescrição da língua portuguesa e os parâmetros didáticos estabelecidos nos livros escolares, as quais

²⁶ O dicionário Aurélio é produzido há mais de 40 anos; Houaiss, há mais de 15.

poderão ser legitimadas no capítulo seguinte, quando serão levantadas e analisadas as seções que tratam do tema nos LD.

Para uma visão mais ampla e objetiva, escolheu-se dispor as informações em quadro, que segue:

	Definição da unidade lexical re-
Dicionário Eletrônico Houaiss	Prefixo do lat. re-, port. re- (vulg. e culto), antes de pal. iniciadas por consoante, inclusive -i- e -u- consonânticos (mais tarde grafadas -j- e -v-); do lat. red- > port. red- em cultismos, só antes de pal. lat. iniciadas por vogal ou h-, que no aport. não é grafado; em vern. reveste as acp. de: 1) 'retrocesso, retorno, recuo': recidir, recorrer, recumbente, refugir, regredir, replicar; retroagir, retroceder, retrogradar, retrógrado; 2) 'repetição, iteração': recantar, recitar, remorder; 3) 'reforço, intensificação': realçar, recontente, refulgir; 4) 'oposição, rejeição, repulsa': reagir, recusar, redarguir, relutar, repelir; o V.O. consigna, de retroação a retrovisor, quase 150 termos com este pref. retro-; quanto a re-, o V.O. consigna copiosíssimo número de pal. com este pref. (dos mais prolíficos da língua), sem contar, é claro, as óbvias, virtuais e potenciais; A.G. Cunha, s.v. redor, do sXIII, admite-lhe o étimo retro- 'detrás', com os der. arredor, sXIII, derredor, sXIII, e nas locuções ao redor, ao redor de, deredor, de redor de, em redor, em redor de e, no port.medv., ainda aderedor de; Ernout e Meillet, s.v. recipròcus, a, um 'que vai atrás como avante', 'alternante, recíproco', diz ser der. de re- e pro-: reciprocação, reciprocado, reciprocante, reciprocado, reciprocável, reciprocidade, recíproco.
Dicionário Eletrônico Aurélio	re- [do lat. Re-.] Prefixo. 1.= 'movimento para trás'; 'repetição'; 'reciprocidade'; 'mudança de estado': ressaca; recomeçar, relâmpago; reavivar, rebrilhar, revezar; refrescar. [Equiv.: -re: arreatar
Novo Manual de Português (Luft, 1999)	Não há definição da unidade morfolexical re-
Gramática Normativa da Língua Portuguesa (Lima, 2006)	RE: (movimento para trás; repetição) <i>refluir, refrear, regredir, reatar, reaver, reconstruir, redizer, renascer</i>
Moderna Gramática do Português (Bechara, 2009)	Prefixo latino re – (movimento para trás, repetição, reciprocidade, intensidade): regredir, refazer, ressaudar (saudar mutuamente), ressaltar, rescaldar (escaldar muito) (p. 367)
Nova Gramática do Português Contemporâneo (Cunha, 2013)	RE: movimento para trás, repetição; <i>refluir, refazer</i>

Quadro 1: definições da unidade re- por dicionários e gramáticas.

As gramáticas pesquisadas trazem a definição do *re-* basicamente na mesma parte: dentro de uma lista de denominações dos prefixos latinos mais recorrentes em língua portuguesa, situada na parte de Estrutura e Formação de Palavras. O Novo Manual de Português, do gramático Celso Pedro Luft, não apresenta definição específica para a unidade.

Em resumo, nos materiais listados acima predominam as acepções “movimento para trás” e “repetição”, como colocado no início deste capítulo, ocorrendo tanto nos dicionários quanto nas gramáticas verificadas. A diferença de extensão na definição entre eles deve-se, em geral, ao tipo de material: o dicionário tem por função essencial a catalogação de acepções, diferentemente das gramáticas, em que tal função é latente. Vale ressaltar que, dentre os dicionários, o Houaiss já apresenta valores associados a palavras derivadas, não se recolhendo apenas à definição da unidade prefixal seguida de alguns exemplos, como consta no Dicionário Eletrônico Aurélio.

Os compêndios apontam, enfim, para uma mesma direção, restrição que pode comprometer a eficiência dessas gramáticas e dicionários e desencorajar uma postura reflexiva do aluno consulente, ante o risco de incompatibilidade entre o sentido dado por essas referências bibliográficas e a ocorrência deflagrada da consulta. Esta instância será mais explorada na exposição de como o prefixo é tratado nos Livros Didáticos de Nível Médio.

O propósito imediato é esclarecer influências entre a perspectiva tradicional e o livro usado nas escolas de Nível Básico, para, enfim, chegar à análise da unidade em situações reais de uso e, então, propor uma abordagem que parta da dinâmica da língua com vistas à formação de um aluno consciente perante a reflexão metalinguística. Trabalha-se, pois, com o pressuposto de que o aluno, como reflexo da maneira como ainda se lida com o ensino de língua materna hoje, seja um mero “receptor de conteúdos gramaticais sem que lhe sejam proporcionadas condições para uma reflexão sobre a língua em uso, no sentido de que essa língua é utilizada por sujeitos enunciativos em um espaço enunciativo para construir significação” (LIMA, 2010, p. 233), o que precisa ser superado. A justificativa do novo olhar a ser sugerido no findar da pesquisa encontra-se, também, nas circunstâncias descritas por Lima.

A fim de observar e evidenciar interseções da perspectiva tradicional no Livro Didático, apresenta-se, agora, uma breve leitura de posicionamentos perante o ensino de língua materna, que antecede o capítulo em que serão analisadas e discutidas as ocorrências com a unidade *re-* em livros pré-selecionados.

2.3 Considerações sobre o Livro Didático

O livro didático é uma importante ferramenta no meio educacional para orientar o professor na instrução de seus alunos, para que estes aprendam normas e preceitos necessários, adquiram experiências e tenham conhecimento de tecnologias, cabendo ao estudante aplicar o conhecimento teórico à prática, e não a mera memorização de informações. Esse panorama torna-se mais importante quando o livro didático deixa de ser apenas uma ferramenta e passa a ser protagonista, o instrumento-chave de legitimação de todos os fatos linguísticos problematizados em sala.

Há diversos estudos voltados para a utilização ou o papel do livro didático em sala de aula²⁷ no decorrer da história, desde sua consolidação pública no Brasil – meados do século XX. Os resultados dessas pesquisas indicam deficiências tanto no conteúdo organizacional quanto na sua capacidade de despertar e envolver o aluno em um contexto que o leve a exercitar seu conhecimento próprio como por deficiência por parte da preparação dos professores em manusear o livro didático.

Conforme os PCN's (1999, p. 30), para o ensino de língua portuguesa deve-se orientar educadores e formular compêndios eficazes na formação de discentes capazes de desenvolver uma comunicação, argumentação e compreensão a partir dos conteúdos do livro didático de Língua Portuguesa. Dessa forma o aluno é levado a participar de um convívio social que lhes dê oportunidades de se realizarem como cidadãos e não meramente reproduzir dados, aplicar classificações ou identificar símbolos. Entretanto, a qualidade do conteúdo do livro didático de proporcionar ao professor e ao aluno um ensino/aprendizagem de forma a pensarem, discutirem e inserirem em sua realidade as atividades propostas pelo material didático não é o grande interesse por parte das editoras, que simplesmente compilam livros para corresponder à demanda de um mercado próspero, como afirma Ota (2009).

²⁷ Pode-se citar Ota (2009), Carneiro & de Souza Mól (2005) e Freitas & Rodrigues (2007).

O LD está voltado para um caráter comercial, mercadológico, proporcionando uma facilitação pedagógica por meio de assuntos complexos (em) que se apresentam resumidos com a intenção de seduzir através de ilustrações grandes, coloridas, tornando-se algo atraente aos olhos, que pode conduzir a uma praticidade acrítica por alunos e professores. A maioria desses livros apresenta atividades que não exigem dos alunos seu posicionamento crítico ou pessoal em relação às circunstâncias e experiência de mundo que possuem, e sim atividades que pedem o recorte de algum texto apresentado como resposta única e indiscutível, impossibilitando o aluno de exercer sua capacidade cognitiva mais proveitosamente. A recorrência de tabelas delimitadoras de sentido são claros indicativos dessa postura, que pouco trabalha a criticidade.

Desse modo, o material didático utilizado em sala não se torna o mediador entre as estruturas cognitivas dinâmicas do aluno e a estrutura do conhecimento ou da área do saber que está sendo transmitido ao aluno em sala de aula, e sim meramente um condutor de mecanicidade do famoso ‘corte - cole’. Tendo isso em vista, “O livro didático é uma sugestão e não uma receita” (FLEURY, 1961 *apud* FREITAG et al., 1989, p. 79.), o que abre espaço para constantes reformulações naquilo que é decisivo para a formação escolar – e por que não dizer acadêmica e profissional, já que se trata de língua?

É nesse contexto que o LD se insere de forma decisiva, vindo suprir as deficiências da formação ao trazerem roteiros preestabelecidos, conteúdos já selecionados e mesmo respostas prontas, automatizando. (OTA, 2009, p. 213)

O LD, de um modo geral, reproduz um modelo mecanizado de organização e cobrança de conteúdos, quando abordados em atividades práticas. Esta última situação é mais comum e visível, e constará com mais detalhes na parte de análise deste texto. Tal pressuposto vai de encontro ao que é sugerido pelos autores que defendem a importância do ensino reflexivo e crítico, a partir do qual se propõem ações contextualizadas, com propósitos e ambientações definidos e os mais próximos do real possíveis, consoante ao preceito de uso social da língua.

Apesar de haver uma divisão de ordem didático-pedagógica das áreas da gramática (Fonética, Morfologia, Sintaxe e Semântica), isso não significa que elas não se realizam por interface ou, ainda, não estejam associadas a situações de uso

da língua, aspectos sociais em geral. Apesar de isso ser patente e até consensual entre os estudiosos da área – que, por vezes, dedicam-se a explicitar tal imbricação entre as searas, como Sandmann (1993) –, as gramáticas escolares, com a postura que assumem ao tratar alguns conteúdos, acabam por sugerir um isolamento de cada área. Surge o primeiro obstáculo, básico, porém bastante significativo, já que sua permanência fere aquilo que preceituam os PCN's, ao indicarem que não se deve reduzir a reflexão linguística a meras classificações.

Nesse sentido, os LD, em geral, pouco favorecem a quebra dessa visão estanque da língua, o que dificulta o trabalho com fenômenos morfossintáticos, morfossemânticos, sintático-semânticos etc. Visto que essa integração de níveis é necessária para o aprofundamento das percepções no estudo da língua como um todo, consideração importante para a linha investigativa aqui já descrita, resta descrever a disposição que se faz do objeto desta pesquisa, a unidade *re-*, em cada livro do *corpus* escolhido.

2.4 A prefixação nos LD de Língua Portuguesa

Foram escolhidos 4 Livros Didáticos para constituir o *corpus* do trabalho, de modo a dar amplitude ao recorte científico a que se propõe. São eles:

- 1 - *Gramática Reflexiva*, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (São Paulo: Saraiva, 2014);
- 2 - *Gramática e Texto*, José de Nicola (São Paulo: Scipione, 2014);
- 3 - *Ser protagonista: língua portuguesa*, Cecília Bergamin Gonçalves *et al* (São Paulo: Edições SM, 2014);
- 4 - *Aprender e praticar gramática*, Mauro Ferreira do Patrocínio (São Paulo: FTD, 2014).

A descrição será de apenas um componente, dada a circunstância de o objeto de estudo do trabalho (*re-*) constar na parte de Morfologia dos 4 LD analisados, enfaticamente na parte de Formação das Palavras. A fim de facilitar a compreensão

da avaliação feita a seguir e de lhe atribuir mais abrangência, foram discriminados os diagnósticos a partir das seções em que se encontra o tópico supracitado. De modo genérico, dividiu-se em “Exposição de conteúdo” e “Exercícios”, correspondentes, respectivamente, à porção que se dedica à apresentação e discussão do fenômeno linguístico em questão (a qual costuma vir primeiro, na ordem progressiva de páginas do livro) e àquela que apresenta atividades em questões para consolidação e avaliação do conteúdo trabalhado no capítulo.

As definições do processo de derivação prefixal encontradas em cada LD atacado são indícios relevantes daquilo que foi colocado no final do tópico anterior, ou seja, tendem a direcionar o aluno para uma análise de identificação e classificação.

2.4.1 Gramática e Texto – José de Nicola

- Exposição de conteúdo

O LD pouco surpreende na apresentação e discussão do tópico de Formação das Palavras, seção em que se costuma encontrar a Derivação Prefixal. Segue-se o protocolo previsto, ou seja, a perspectiva tradicional de cunho estritamente estruturalista, favorecendo a troca de morfemas em combinação em detrimento da reflexão sobre demandas textuais e situacionais que levariam à seleção de tais estruturas.

3 Processos de formação das palavras

Os dois principais processos pelos quais se formam novas palavras na língua portuguesa ocorrem quando:

- a uma palavra básica, primitiva, acrescentamos prefixos, ou sufixos, ou ambos, ou a mudamos de classe gramatical, ou dela retiramos um elemento qualquer: trata-se do processo de **derivação**. Importante é observar que tudo acontece em torno de **uma só palavra primitiva**, de um só radical. Veja o exemplo:



Derivação

Como vimos anteriormente (tendo como exemplos **arquivo**, **arquivista**, **rearquivar**, etc.), o processo de derivação está sempre ligado a dois conceitos: **palavra primitiva** (aquela que serve de base) e **palavra derivada** (aquela que se forma a partir de uma palavra primitiva; no caso, é nosso objeto de estudo).

Os tipos de derivação são:

- **prefixal**: quando se acrescenta um prefixo à palavra primitiva: **desamor**, **infeliz**, **rever**, etc.

Figura 1 - DE NICOLA, José de. Gramática e Texto. Vol. Único. Parte 2. São Paulo: Scipione, 2014. p. 227 (imagem recortada).

Não somente a distância de um ambiente textual maior mas o reforço de que há mais relevância em se observar que tudo acontece apenas em função da “palavra primitiva” restringem consideravelmente a abrangência do fenômeno em questão. Colocar o processo de formação das palavras dessa maneira compromete uma associação futura que o discente precise fazer entre uma situação enunciativa e a escolha de um ou outro morfema derivacional, conforme se poderá ver na análise dos exercícios desse mesmo LD.

Ainda sobre a gravura acima, nota-se o encaixe aleatório de diversas unidades à base “arquiv”, negligenciando usos comuns das estruturas prefixais e sufixais que auxiliariam o alunado na atribuição de importância ao conteúdo e valores semânticos às palavras dadas (ainda que descontextualizadas). Essa postura retira, ou pelo menos desencoraja, do aluno a autonomia de pensar a língua como algo produtivo (possibilidades e recorrências) antes do produto (item lexical dado). A definição do processo de formação prefixal acaba por consolidar a redução

de perspectiva, ao repetir o conceito inicial e dispor mais alguns exemplos isolados cujas estruturas prefixais estão marcadas de forma apenas indicativa.

A atividade metalinguística descontextualizada e com escasso estímulo ao aluno para a progressão dos estudos vai de encontro ao que preceituam os PCN's. Consoante Lima (2010, p.233), a abordagem dos fenômenos gramaticais deve partir de "situações efetivas de usos da língua, não como elementos classificatórios mas como elementos que, em articulação com o léxico contribuem para a construção da significação". Dessa forma tornar-se-ia mais viável a reflexão como diretriz no aproveitamento de materiais didáticos para Ensino Básico e na consequente internalização do sistema linguístico – não como alheio, externo e independente, mas como um produto social em fluxo incessante.

- Exercícios

Atividades

Texto para as questões de 1 a 8.

Nhã Benta, da Kopenhagen, ganha três novos sabores
 Campanha de divulgação começa a ser veiculada nesta sexta-feira (13)

A Nhã Benta, um dos principais produtos da Kopenhagen, ganhou três novas versões. A novidade, chamada de Nhã Benta Duo, traz opções de *marshmallow* com morango, com maracujá ou com chocolate.

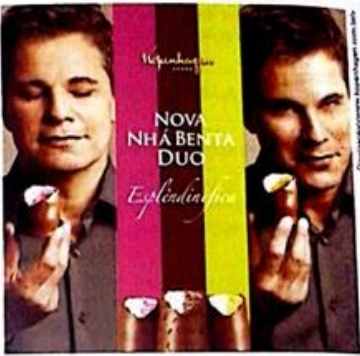
Para divulgar o lançamento, começa a ser veiculada nesta sexta-feira (13) uma campanha, criada pelo Grupo Raí, que traz de volta Edson Celulari como protagonista.

No filme, o ator recebe uma bandeja com as já conhecidas Nhã Bentas tradicionais, maracujá e morango. Depois de degustá-las, ele diz "incrível, esplêndida, magnífica". Na sequência, uma nova bandeja traz os novos sabores. Depois de experimentar, Celulari diz: "Esplendinficial Insuperástica!", criando novos adjetivos para ressaltar os lançamentos.

A criação da campanha é de Diogo Patoilo e Marcos Dyonisio, com direção de Camila Maschietto e Maurício Cavalcanti. A produtora é a Beltrano Digital, com direção de cena de Rodrigo Moreira. A trilha é do Estúdio Angels.

Propmark, 13 jul. 2012. Disponível em: <<http://propmark.uol.com.br>>
 Acesso em: 4 abr. 2014.

Anúncio publicitário.



1. Identifique quais são os neologismos empregados na propaganda.
2. Explique qual foi o processo de formação desses neologismos.
3. Em sua opinião, por que o publicitário optou por usar esses neologismos na propaganda? Qual é a relação dessas palavras com o produto que está sendo anunciado?
4. Identifique o radical presente na palavra *esplendinficial*. Cite outras três palavras da língua portuguesa que têm esse radical e indique sua classe gramatical.
5. Qual é o processo de formação do adjetivo *insuperável*? Identifique os morfemas presentes na palavra.
6. No texto, em que outro adjetivo se identifica o prefixo *in*? Qual é o significado desse prefixo? Quais outras palavras da língua são formadas com esse mesmo prefixo?

Figura 2 - DE NICOLA, José de. Gramática e Texto. Vol. Único. Parte 2. São Paulo: Scipione, 2014. p. 234.

Inicialmente, pode-se observar uma postura pouco reflexiva numa proposta de atividade extraída de um dos livros que compõem o *corpus* desta pesquisa – Gramática e Texto, de Jose de Nicola. O exemplo foi retirado da seção “Atividades”, referente ao conteúdo de Estrutura e Formação das Palavras e se dispõe a revisar os conteúdos trabalhados naquela unidade. O tipo de questão que se apresenta orienta o comportamento possivelmente adotado na explanação do assunto – o que será discutido em seguida. Apesar de trazer um texto, o aluno é conduzido ao movimento “corte-cole” – logo na primeira questão – e à mera classificação do fenômeno utilizado para a formação da palavra identificada – segunda questão.

Como dito, a maior parte das atividades propostas pelo LD se detém à identificação de estruturas com as quais se “formam” as palavras, com escassa remissão ao processo de construção dos valores que ali se efetivaram. Tal método é estendido, inclusive, à questão semântica: na questão 6, é requerida do aluno a

indicação do significado do prefixo *in*, quando este, na verdade, atende a expedientes semânticos diversos, pode estabilizar outros valores referenciais. A simples identificação do radical, como se pede na 4ª questão, também pouco contribui para uma compreensão global dos fenômenos que estão implicados no evento linguístico discutido, que vão muito além da simples junção e do posterior desmembramento de unidades morfolexicais. Os autores do livro partem, notadamente, de sentidos estanques, fixos; ao tentarem relacionar princípios classificatórios da análise morfológica, associam-nos a aspectos semânticos de maneira imprudente – tomando por base o que sugerem os PCN's. Como se pode ver, essa configuração é muito próxima daquela correspondente à abordagem tradicional do estudo da significação e do ensino de língua.

A atividade epilinguística é, segundo os PCNs (1997, p. 31), a maneira mais produtiva de se abordar os fenômenos da língua no Ensino Básico, haja vista que ela prima pela contextualização em situações de comunicação reais, ou seja, a identificação e análise do que precisa ser observado linguisticamente ao e pelo aluno deve partir de uma interlocução. Só então haverá uma base mais sólida na qual o estudante poderá desenvolver a percepção mais crítica sobre a atividade metalinguística; não para a mera classificação e indicação de estruturas/sentidos que pôde decorar, mas para o “levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas” (idem, p. 30). Cabe, portanto, aos elementos diretamente responsáveis e intermediadores do processo de ensino-aprendizagem (*grosso modo*, professor e livro didático) forjar situações didáticas compatíveis às prescrições acima, isto é, extraídas de práticas linguísticas habituais, usos reais da língua, contextualizados e aproveitados sob um ponto de vista mais funcional.

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (PCNs, 1997, p.31)

Sendo o Livro Didático o principal suporte teórico-metodológico da relação professor-aluno, ele deve apresentar condições favoráveis ao desenvolvimento da consciência reflexiva do discente sobre a língua, afastando-o da concepção de que gramática é uma disciplina de conteúdo estrito, descontextualizado, “do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano” (*idem ibidem*).

A perspectiva enunciativa aproxima-se do que indicam as diretrizes federais de organização e prática de ensino, pois parte do enunciado para a sistematização. A TOE, por exemplo, é, como foi visto, um programa teórico de base dinâmica, já que leva em conta situações reais de uso, de cujas análises surgem as formas esquemáticas da estrutura em estudo, as quais buscam sistematizar as condições em que tal estrutura recorre, revelando sua identidade. Vê-se, pois, um exemplo claro do que está supracitado: das situações reais de produção e interpretação da língua à sistematização, tipicamente metalinguística. Por isso que, adotando o aporte teórico culioliano, pretende-se chegar a uma orientação, em forma de atividade, que proporcione ao aluno um percurso consciente pelo processo de ensino-aprendizagem de língua materna, de acordo com as etapas apresentadas acima.

Esse tipo de análise só será possível com a assunção de uma metodologia que busque, de fato, “refletir sobre a língua, sobre seu funcionamento na sua realidade cotidiana manifestada na diversidade dos textos, quer sejam orais quer sejam escritos” (LIMA, 2010, p. 233). Assim, a consolidação de uma prática mais produtiva sobre as ferramentas de auxílio didático-pedagógico, bem como a organização dos LD – a longo prazo – será mais viabilizada.

2.4.2 Gramática Reflexiva, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

- Exposição de conteúdo

Apesar do nome, o livro de Cereja e Cochar Magalhães se volta insuficientemente ao que se pretende com “reflexão” linguística, ainda que esta tenha comporte várias interpretações. O exemplo extraído do material explicita a crítica:

Tipos de morfemas

Radical

É o morfema que informa sobre o sentido básico da palavra:

pedac - inh - o *pequen - o*

A partir do radical, podemos formar outras palavras. Do radical *pequen-*, por exemplo, podemos formar: *pequeninho*, *pequenez*, *pequenino*, *pequenito*, *pequenice*, *pequenote*, *apequenar*, *apequenado*, etc. O conjunto de palavras que têm um radical comum denomina-se **família de palavras** ou **palavras cognatas**.

Alguns radicais podem apresentar variações. É o caso, por exemplo, do radical *vit/vid*, nas palavras *vital*, *vitalício*, *revitalizar*, *vidinha*, *vidão*, *vidaço*, *vidaça*. Apesar das diferenças de sentido, essas palavras têm um núcleo significativo comum, que é o radical. Por isso, elas são palavras cognatas.

Afixos

São morfemas que se juntam ao radical, modificando seu sentido básico. Quando são colocados *antes* do radical, chamam-se **prefixos**; quando colocados *depois* do radical, chamam-se **sufixos**. Veja:

<i>a</i>	<i>pequen</i>	<i>ar</i>
prefixo	radical	sufixo



Figura 3 - CEREJA, William Roberto ; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Conecte**: gramática reflexiva. . 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2014, p. 94.

Após definir que morfema é “a menor unidade portadora de sentido de uma palavra”, o LD apresenta o que se vê acima: segmentação de três palavras, sucedida pela definição de radical e afixos – esta de caráter apenas locativo, antes para prefixo e depois para sufixo. Numa mesma dinâmica, apresenta palavras cognatas buscando evidenciar a manutenção de outro tipo de morfema, o radical, o “núcleo significativo”, como se denomina no próprio livro.

A superestima dada às segmentações da estrutura das palavras para a produção/derivação/formação delas ou de outras mecaniza o processo descrito, ao destituí-lo de demandas que propiciem o uso de um verbo prefixado, por exemplo – caso prototípico das ocorrências com *re-* que serão discutidas avante. Isso precariza substancialmente a natureza crítica do conteúdo, situando-o como algo aleatório quando na organização (lógica e situacional) de palavras; a indicação de valores oriundos da decomposição das palavras e classificação de morfemas pode comprometer o valor semântico dos elementos constituintes das unidades quando agenciadas. Na parte de estudo dos fenômenos encontrados no *corpus*, por exemplo, levantar-se-á a discussão sobre a descaracterização da unidade morfolexical *re-* enquanto prefixo, haja vista que ela parece ter formado uma unidade

primitiva com sua base. Provavelmente, a abordagem feita em Cereja e Cochar (2014, p. 94) – restrita a decompor e classificar –, não alcançaria tal reflexão, baseada no uso para o estudo do funcionamento e da semânticidade das formas.

Além disso, como o aluno vai descobrir que *vidinha* e *vidão* podem caracterizar valor pejorativo ou denotar enaltecimento, respectivamente? A maneira como o fenômeno derivacional é orientada no livro priva seu usuário dessa informação, por não contextualizar os exemplos, por restringir-se à identificação das estruturas, por limitar os conceitos de cada processo. Munido dos dados apresentados pelo livro, o aluno só tem condições de dizer que se trata de duas palavras de mesma raiz que estão passando por processos de derivação sufixal (porque *-inha* e *-ão* estão sendo colocados depois da base vocabular). O aprendiz é levado a ignorar o componente semântico-enunciativo, exigido pelos materiais oficiais de orientação docente e por autores e estudiosos da área, não por escolha, mas por não ser condicionado a, de fato, refletir sobre a língua que usa. A língua que usa está sempre numa situação comunicativa, uma interlocução, extrair-lhe essa propriedade aparece como algo incoerente e improdutivo à luz dos parâmetros gerais que hoje regem o ensino de língua no Brasil.

Rocha (1998, p. 21), logo no início de sua discussão sobre o estudo da morfologia, evidencia a ligação direta entre as necessidades surgidas numa interlocução e a criação/formação de novas palavras. O autor cita três situações, das quais, a título de exemplificação, expor-se-á a:

“Situação 1: pai e filho passeiam pelo terreiro. De repente o filho vê uma formiga e pisa em cima dela. Como ela permanece imóvel, o filho afirma:

- Pai, a formiga morreu.

Segundos depois, a formiga volta a andar e o filho exclama:

- Pai, a formiga desmorreu!”

Duas questões: a primeira diz respeito à construção do valor semântico de “desmorrer”, vocábulo que, mesmo não sendo reconhecido formalmente, pôde ser facilmente entendido pelos interlocutores da cena enunciativa e o pode ser pelo

leitor em potencial do texto; a segunda está ligada ao próprio conhecimento de que a formação em pauta não é admitida formalmente. Nenhum dos dois pontos ganha espaço dentro do apontamento do livro Gramática e Reflexão, o que revela um paradoxo. Como já fora dito, a compreensão do fenômeno de derivação, bem como a de outros, exige uma atividade epilinguística que priorize a tomada de situações reais de uso da língua, que é justamente o caminho pelo qual o usuário da língua reconhece sua produtividade e seus desdobramentos. Logo, ter consciência da língua na troca enunciativa, em textos em geral, é indispensável à formação de discentes críticos e falantes com maior autonomia sobre suas gramáticas internalizadas, respectivamente.

- Exercícios

Semântica e discurso

1. Veja o significado dado a três palavras pelo jornalista e humorista José Simão:

Tricotar — Dividir em três cotas.

Trimestre — Companheiro com mestrado em três áreas diferentes.

Tripulante — Campeão de salto triplo.

*(No país da piada pronta – Dicionário lulês, dicionário tucanês, dicionário antitucanês.
São Paulo: Editora do Bispo, 2007.)*

O sentido novo dado a essas palavras baseia-se na sua desestruturação.

- a) Qual é o radical de cada uma das palavras? *tricot-, maestr- (= mens-), tripul-, respectivamente*
- b) O morfema *tri-* desempenha em todas elas o papel de prefixo? *Não, apenas na palavra trimestre.*
- c) Explique o processo explorado pelo autor para dar um novo sentido às palavras e provocar humor. Em todas as palavras, o significado do prefixo *tri* (três) foi somado ao significado da segunda parte delas: *cotar* (determinar quantidade ou preço), *mestre* (pessoa que conclui um curso de mestrado) e *pulante* (aquele que pula), respectivamente.

Figura 4 - CEREJA, William Roberto ; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Conecte**: gramática reflexiva. . 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2014, p. 94. P. 98

A seção de exercícios intitulada “Semântica e Discurso” traz o prefixo *tri-* empregado em três palavras sugerindo-lhes um mesmo valor semântico, destituído pela quebra de expectativa comum ao texto humorístico, quando cada uma delas é definida. As definições, por si sós, já remetem a sentidos pré-construídos, de modo a consolidar conceitos improváveis, por razões morfolexicais relacionadas por semelhança, paronímia: três (*tri*) cotas (*cotar*, parecida fonética e morfológicamente com a palavra “cota”); três (*tri*) mestre (*mestre*, vocábulo que pode funcionar como

uma forma livre noutras situações de uso, relacionada, aqui, por questões de homofonia e homografia); três (*tri*) pulante (*pulante*, associado à ideia de agente do verbo pular, a partir da base lexical *pul-* junto ao sufixo *-ante*, definido comumente como estrutura que designa quem desempenha ou se responsabiliza por ação indicada pela raiz). Os trocadilhos são acompanhados de questões cujo enunciado norteador solicita observação de um sentido novo para cada ocorrência, para, então, pedir a segmentação de cada palavra, a classificação daquelas em que se pode encontrar e classificar a unidade prefixal e a explicação do processo para dar “novo sentido”²⁸ e humor ao texto.

Mesmo com recursos para explorar melhor o texto em suas dimensões textual, discursiva e semântico-enunciativa, o LD recolhe-se ao mais recorrente: partir do recorte do texto para, de modo incipiente, sugerir uma reflexão e não o contrário, como propõem as perspectivas mais recentes de ensino de Português – atestadas pelos PCNs, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Além de conduzir de modo precário o aluno à influência do discurso para a construção do sentido, o uso inconsistente do texto nas questões vai de encontro a outra estratégia utilizada pelo mesmo LD. Esta estratégia – de definição por meio de tabela – será exposta abaixo; em seguida, os dois pontos supracitados serão explicados:

²⁸ Esse tipo de colocação é discutido neste trabalho, tópico “Uma teoria dos observáveis”, Capítulo 1.

pro-	posição em frente, movimento para frente	progresso, propor, proeminente
re-	repetição, intensidade	recomeçar, reescrever, readmitir
retro-	movimento para trás	retroceder
semi-	metade, quase	seminu, semirrígido, semiárido
sub-, sob-, so-	posição inferior	subsolo, sobpor, sub-reitor, sub-rogar
super-, sobre-	posição superior	superprodução, sobrelha
trans-, tras-, tra-, tres-	através de, além de	transgredir, trasladar, traduzir, tresnoitar
ultra-	além de, excesso	ultravioleta
vice-, vis-	substituição	vice-governador, visconde

Correspondência entre radicais e prefixos gregos e latinos

Alguns radicais e prefixos têm correspondência na significação. Entre outros, é o caso, por exemplo, dos radicais *psico* (grego) e *animi* (latino), cuja significação é *alma*; e dos prefixos *di-* (grego) e *bi-* (latino), que têm o mesmo significado, isto é, *dois*.

Figura 5 - CEREJA, William Roberto ; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Conecte**: gramática reflexiva. . 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2014, p. 94. P. 102.

A definição prévia de prefixos compromete a admissão de novos valores ou mesmo seu reconhecimento num vocábulo, na construção de um texto, como ocorre nos exercícios apresentados. Tal panorama exige um processo composto de mais etapas, o qual leve o discente a, primeiramente, entender que a significação não é dada (o que já invalidaria a ideia gramatical de que todas as ocorrências estivessem apresentando o prefixo *tri-* como remetente a “três” ou valor referencial relativo), sucedido pela compreensão de que o texto se trata de uma anedota, que, por sua vez e de modo contraditório à discussão que aqui se empreende, coloca em xeque justamente o caráter fixo das estruturas – *tri-* não se relaciona com o numeral “3” na maioria dos casos. Só então se mostra mais viável requerer o que se encontra no item “c”.

A espécie de ambiguidade que o autor explora está bastante próximo dos preceitos estruturalistas que marcam a perspectiva tradicional da gramática, já que o valor que se atribui a cada unidade se baseia em relações de oposição entre as estruturas da língua, consoante a perspectiva saussureana. Entretanto, por se tratar de um texto que tenta expor, de modo cômico, a generalidade de valores semânticos apenas dados e as decorrências inesperadas de sua abordagem literal para a formação de palavras, exigem-se critérios para além daqueles tradicionalmente utilizados nos estudos do sistema linguístico.

Essa reflexão, se apresentada ao estudante, é produtiva em curto, médio e longo prazo. Entender que existem abordagens diferentes sobre os fenômenos da língua fa-lo-ia observar o texto para as questões com a mesma criticidade pensada e sugerida pelo autor, que tenta mostrar justamente uma dinamicidade que se reduz a questões se prendem mais ao dado do que à construção. Dessa forma, o educando não é conduzido de forma eficiente a uma leitura mais completa da piada, além das contradições metodológicas que o podem confundir – questões que lhe cobram certo nível de raciocínio, mais complexo, do ponto de vista semântico para com componentes lexicais seguidas de uma tabela que põe tais unidades e suas respectivas definições.

Essas incompatibilidades não colaboram para o reconhecimento do viés crítico prometido pelo título do LD. A apresentação de um texto como deflagrador de exame gramatical, apenas, não garante uma abordagem mais funcional de fatos linguísticos em discussão. Planilhas de significados pré-concebidos também comprometem uma reflexão mais aprofundada, haja vista a fluidez inerente a qualquer língua natural.

Conforme questão sobre a qual já se dissertou nesta pesquisa, a lógica de simples etiquetagem torna-se problemática, ao se restringir a usos e significados que muitas vezes sequer correspondem à maioria das situações de consulta; a tabela apresentada no livro de Cereja e Magalhães segue tal lógica.

2.4.3 Ser protagonista: língua portuguesa, Cecília Bergamin Gonçalves et al

- Exposição de conteúdo

Seguindo o mesmo comportamento, Bergamin et al fazem uma exibição tímida sobre os afixos e outros elementos do processo de formação das palavras: descrevem os afixos apenas sob o aspecto visual (aquilo que se acopla antes ou depois do radical) e apresentam exemplos sem contextualização. Omite-se, assim, fatores cruciais para a constituição de senso crítico no ensino de língua materna.

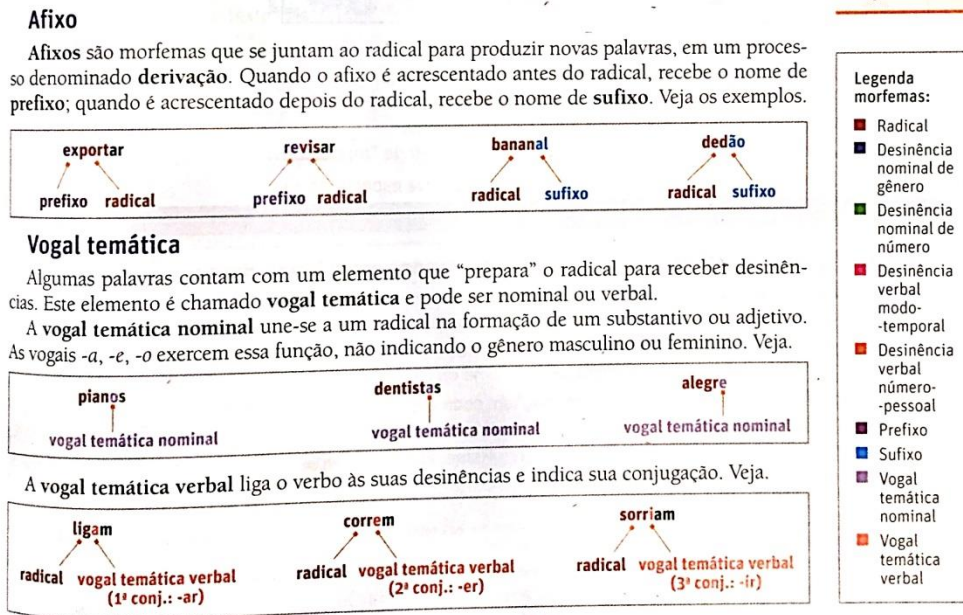


Figura 6 - *Ser protagonista: língua portuguesa*, Cecília Bergamin Gonçalves *et al* (São Paulo: Edições SM, 2014). P. 273.

Exemplificação descontextualizada, destaque para a classificação, exposição mínima possível, problematização parca (pouco se discutem as ocorrências que colocam em dúvida as definições tão restritas que a maioria das gramáticas escolares – notadamente tradicionais – carregam), estímulo diminuto à reflexão autônoma pelo discente. A segmentação das palavras *exportar*, *revisar*, *bananal* e *dedão* destacam a categorização das unidades que a compõem, a qual se encerra em si mesma.

Que processo de construção está por trás de *exportar*? Que contextos podem ser compatíveis com *revisar*, e quais com *visar*? Afinal, qual a recorrência desta última palavra para estar recebendo uma estrutura que lhe “modifique o sentido”, “formando novas palavras”? Se *bananal* é uma plantação de banana, *canal* seria uma plantação de cana? Os sufixos não são dotados de sentidos que se acoplam aos radicais? Por que *dedão* corresponde a um dedo grande e *caminhão* não mostra um longo caminho? As perguntas que parecem ingênuas e algumas pouco prováveis são passíveis de ocorrerem na cabeça dos educandos que manuseiam qualquer dos quatro livros apreciados aqui – tanto, que a anedota trazida no livro *Gramática e Reflexão*, arguido anteriormente, explora a lógica de raciocínio expressa por algumas dessas perguntas para estabelecer humor. Os desafios são:

chegar a tais conjecturas, ante uma abordagem tão reducionista do fenômeno de estrutura e formação das palavras, e responder-lhes, perante o mesmo motivo.

Ainda que o aluno, por conta própria, busque entender uma relação entre sua gramática internalizada, usual, e aquilo que prescreve a gramática escolar, sua tentativa tende a ser frustrada, já que um material didático como os apanhados para esta pesquisa limita horizontes mesmo de uma reflexão incipiente como essa. Limita por omissão e por enquadramento muito estrito.

- Exercícios

Os processos de derivação na seção de exercícios do livro ensaiam uma mudança de panorama no que se refere ao padrão mais conservador, no entanto o tratamento é, sobremaneira, tradicional, confirmando as características mencionadas há pouco.

Soares (2003, p. 17), a respeito do conceito de letramento, aponta que este, na prática de ensino, deve estar associado ao uso da leitura e da escrita inseridas numa prática social, ou seja, a concepção moderna de ensino das duas tecnologias básicas elege como fundamental a interface com situações reais. Todavia, um dos principais recursos que deveria servir de elo entre o estudo gramatical das formas e a língua em uso é frequentemente mal aproveitado: o texto. Boa parte dos LD de Língua Portuguesa faz uso pouco produtivo desse importante elemento, como se pode perceber, por amostragem, a partir da análise que está sendo executada de quatro LD distintos, porém com comportamentos bem semelhantes em se tratando de organização e metodologia.

Ora, se os livros didáticos de Ensino Médio não estão exercendo um preceito – consenso nos documentos oficiais de orientação para o ensino brasileiros – que está relacionado à formação inicial²⁹, isto é, basilar para o alcance de uma aprendizagem plena e crítica, está-se diante de uma situação mais complexa do que se sugeria, já que se trata dos dois polos – Ensino Infantil/Ensino Médio. Provavelmente, no entremeio haja defasagens que justifiquem a negligência a esse princípio básico no encerramento do Ensino Básico. Em virtude do direcionamento já

²⁹ O indivíduo em processo de formação escolar é exposto às práticas de alfabetização e/ou letramento logo nos primeiros anos do Ensino Infantil e até mesmo antes (COELHO, 2010, p. 79)

assumido e, portanto, da manutenção da coerência da discussão em desenvolvimento, esse ponto (tais defasagens) não será estendido; no entanto, o fato extraído do livro de Bergamin *et al* que evidencia o afastamento daquilo que Soares indica será exibido e examinado a seguir:

4. As palavras a seguir foram formadas por diferentes processos de derivação. Identifique-os.

a) desgaste	d) endoidecer
b) renascimento	e) ajuda
c) joelheira	f) entardecer

5. Leia o texto a seguir, parte de uma crônica publicada na antiga revista *O Cruzeiro*.

Uma tarde, lá pelos tempos de 1937, dava entrada na redação de *A Noite* um moço de andar marinho, meio adernado no vestir, de fala mansa e olhar de relâmpago. O velho Castelar de Carvalho, com suas longas barbas de judeu das Escrituras, disse mais ou menos assim:

— Se eu fosse dono desta baiuca (a baiuca era o seu querido jornal) botava esse sujeitinho de 20 anos na balança e pagava o peso dele em ouro. Vale por uma redação inteira e equipada. Olhei para o lado. O sujeitinho que Castelar de Carvalho queria contratar, a poder de barras de ouro do Banco do Brasil, era David Nasser em pessoa, de paletó-saco e jornal na mão. Agora o velho Castelar é uma saudade e o ano de 1937 apenas uma lembrança de calendário. Mas a frase ficou:

— Vale por uma redação inteira.

David Nasser é o espadachim da palavra. *O Cruzeiro*, 18 jul. 1964. Disponível em: <http://www.memoriaviva.digi.com.br/ocruzeiro/18071964/180764_4.htm>. Acesso em: 22 nov. 2012.

Vocabulário de apoio

adernado
tombado para um lado; diz-se da embarcação permanentemente inclinada para uma das pontas

baiuca
biboca, local de péssima categoria

paletó-saco
paletó pouco elegante, que não é transpassado na frente

a) O autor do texto revela que Castelar de Carvalho utilizava uma palavra de sentido negativo – baiuca – para se referir de forma afetiva ao lugar onde trabalhava.

- Que passagem do texto comprova que se tratava de um uso afetivo da palavra?
- Localize mais duas passagens do texto em que palavras de sentido geralmente negativo são usadas com tom afetivo. Justifique suas escolhas.

b) Nas passagens identificadas por você, uma das palavras foi formada pelo processo de derivação sufixal. Qual?

Figura 7 - Ser protagonista: língua portuguesa, Cecília Bergamin Gonçalves et al (São Paulo: Edições SM, 2014). P. 285.

Em associação aleatória, ou seja, sem margem textual que aproxime as formas, em cada item para classificar, das situações reais exigidas para o ensino de língua, é cobrada, na primeira questão da página, a identificação dos processos por que teriam passado cada uma das palavras. Vale ressaltar que atividade que prioriza a percepção estática de língua bem como o caráter identificatório da atividade, já que a resolução dessa questão requer o mesmo procedimento manifestado na exposição de conteúdo: classificação aleatória e isolada. Dessa maneira, o estudante pode internalizar uma visão tangencial dos fatos linguísticos, estando pouco preparado para testes que lhe requeiram ações reflexivas, pois já acostumado com o “corte-cole”, a identificação ou a rotulação.

Além da questão 4, que aborda a prefixação de maneira diluída e estanque, há, na página 284, questão 1, a ocorrência na unidade *pré-história*. Mantendo a

linearidade quanto à abordagem meramente indicativa, os três itens da questão exigem, respectivamente: a contraposição entre *história* e *pré-história* (ambas as unidades estão presentes na tira tomada como referência para o exercício); a classificação do processo de formação da palavra; e a apresentação pelo aluno de cinco palavras formadas pelo mesmo processo. Ainda que esteja presente numa tirinha, não se explora profundamente o uso e a semanticidade da estrutura prefixal, partem de um valor anterior, dado, que é apenas acoplado à unidade “história”.

A anterioridade semântica também é considerada na questão 5 da página 285, quanto à unidade morfolexical *-inho*. A letra “a” tem caráter interpretativo, mas não obtém êxito quanto à conjugação entre o conteúdo gramatical e a unidade semântica textual. Isso pode ser comprovado com a letra “b”, que traz mais do mesmo: identificação e classificação. O processo de formação atribuído a *sujeitinho* – de derivação sufixal –, por exemplo, está intimamente ligado a valores semânticos possíveis de se lhe conferir em razão da afeição presente no decorrer do texto. Outro artifício de que se poderia lançar mão para dar ideia diminutiva ao substantivo sujeito seria a forma parafrástica

(15) “(...) botava esse *pequeno sujeito* na balança e pagava o peso dele em ouro.”

não surtiria o mesmo efeito, já que elementos como *(eu) botava, balança e peso* concorreriam para que a expressão nominal se estabilizasse num valor referencial próximo à noção de porte, baixa estatura – no caso, sujeito de pequeno porte.

O diminutivo sintético associado à supervalorização da importância do referido homem (o tal sujeito) para a redação do jornal, especialmente pela alusão ao ouro, tendem a estabilizar uma ideia de destaque positivo, enaltecimento, enfim, afeição pelo seu trabalho. Como fora dito, a simples requisição por situar um ou outro vocábulo no texto e sua posterior classificação não oportunizam ao usuário do material didático uma reflexão, ainda que simples, como a que acaba de ser efetuada.

2.4.4 *Aprender e praticar gramática*, Mauro Ferreira do Patrocínio (São Paulo: FTD, 2014)

- Exposição de conteúdo

No que tange ao tipo de procedimento, Mauro Ferreira do Patrocínio mantém a prescrição oriunda de sucinta definição acompanhada, tal como os demais, de vocábulos fora de qualquer situação real de uso. A assunção do autor sugere que a manutenção da postura tradicional nos LD de Língua Portuguesa, embora se proponham a uma abordagem contextualizada, crítica e reflexiva, está se tornando um modelo, de fato algo que designe uma tipologia de materiais. Cristalizada como referência mais segura entre a maioria dos usuários desses materiais e historicamente cimentada – tendo em vista a remissão às gramáticas clássicas –, a postura mais conservadora e imediatista nos compêndios escolares tem maior propensão a perdurarem no mercado e a serem aceitas popularmente. Esse cenário será caracterizado mais explicitamente nas considerações que encerrarão este capítulo. Observe-se, agora, mais uma vez, a repetição desse modelo, por Patrocínio, em *Aprender e praticar gramática*:

Derivação

Professor, consultar, nas *Orientações para o professor* (unidade 9), o complemento teórico "Derivação e flexão".

Derivação é um processo que forma uma palavra nova – a **derivada** – a partir de *uma única* palavra já existente. A derivação subdivide-se em cinco tipos:

- **prefixal**
- **parassintética**
- **regressiva**
- **sufixal**
- **imprópria**

• Derivação prefixal

Considere estas palavras:

inquieto

desconhecer

semicírculo

O que elas têm em comum quanto à formação?

Observe:

inquieto → **in** + quieto

desconhecer → **des** + conhecer

semicírculo → **semi** + círculo

Ou seja, todas essas palavras formaram-se pelo acréscimo de **prefixos** às respectivas palavras primitivas. Esse processo de formação denomina-se **derivação prefixal** (ou simplesmente **prefixação**).

Outros exemplos de **prefixação**: repensar, apolítico, bicampeão, compor, transatlântico.

Para que saber?

Conhecer os processos que formam as palavras possibilita compreendê-las melhor quanto ao seu conteúdo **significativo** e quanto à intenção com que elas foram usadas num ato de comunicação (uma conversa, uma notícia, um anúncio publicitário etc.).

Isso você poderá constatar facilmente em vários exercícios desta unidade.

Figura 8 - PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. *Aprender a praticar gramática*: volume único. 4 ed. São Paulo: FTD, 2014. P. 206.

Segundo o autor, “Derivação é um processo que forma uma palavra nova – a derivada – a partir de uma única palavra já existente”, sem tecer qualquer consideração sobre as circunstâncias de demanda para a formação e para o uso de novas palavras, o que colaboraria para a construção de uma visão ampla e mais engajada sobre a língua, aos moldes da leitura científica sobre seus fenômenos. Posteriormente, são elencados os tipos de derivação, sucedidos por breve explanação sobre cada um deles.

Na descrição do processo de prefixação, ocorre um agravante em relação aos demais livros analisados: não há menção ao fato de as estruturas ocorrerem em lugar anterior à base lexical, restando ao aluno a associação independente sobre “o que elas têm em comum quanto à formação”. Essa proposta, se realizada com vistas à autonomia e à instigação do aluno à visão crítica sobre o fenômeno, é arriscada. O índices atuais na área de Educação expõem grande defasagem na Leitura e Interpretação por alunos brasileiros, colocando em xeque a eficiência de procedimentos como o descrito acima.

Os exercícios do livro em questão partem e se encerram na exigência puramente classificatória, mesmo em textos artísticos, nos quais o componente semântico-discursivo, o arranjo da linguagem, enfim, é geralmente explorado de forma especial e licenciada.

- Exercícios

EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO

1. Leia estes dois trechos de textos:

1

Em praias de **indiferença**
 Navega o meu coração.
 Venho desde a **adolescência**
 na mesma **navegação**.

Cecília Meireles. Constância do deserto.
 In: __. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. p. 281.

2

Flor do Lácio **sambódromo**,
Lusamérica latim em pó
 O que quer
 O que pode essa língua?

Caetano Veloso. Língua. In: __. *Ve*
 [S.l.]: Universal Music, 19

Relativamente às palavras destacadas nos dois trechos, indique a afirmação **incorreta**: Resposta: d.

- As palavras do trecho 1 exemplificam o mesmo processo geral de formação de palavras: a derivação.
- As palavras do trecho 2 exemplificam o mesmo processo geral de formação de palavras: a composição.
- Indiferença** é uma palavra formada por três derivações sucessivas: *diferir* → *diferente* → *diferença* → *indiferença*.
- Em 1, as três palavras formaram-se por derivação sufixal. **indiferença** – derivação prefixal, a partir de "diferença".
- Em 2, as duas palavras formaram-se por composição por aglutinação. (samba + dromo; lusa + América)

Figura 9 - PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. *Aprender a praticar gramática*: volume único. 4 ed. São Paulo: FTD, 2014. P. 210

O texto apenas como pretexto. A praxe de usar o texto apenas como repositório daquilo que será retirado e analisado à parte foi encontrada em todas as outras obras vistas neste capítulo, colaborando para a confirmação de que há um modelo seguido pela maioria das gramáticas escolares. Em Patrocínio, dispõem-se dois trechos de gêneros poéticos (um poema e uma música) com destaques em negrito de palavras que são tratadas nas alternativas somente sob aspectos morfológicos.

O ambiente textual de cada um dos textos não é considerado em nenhuma delas, como se a formação das palavras marcadas nada devesse ao cotexto em que se inserem. Os vocábulos do trecho 2, por exemplo, ajudam a consolidar uma crítica

que é desconsiderada nas alternativas, reduzindo-se à segmentação lexical que as encaixa na categoria de palavras formadas por composição. O uso mecanizado do texto acaba por distanciar prejudicialmente sua unidade (elementos de textualidade como um todo) das unidades lexicais que o tecem: aquele depende de todas estas e vice-versa; abnegá-lo em privilégio delas resulta na abordagem limitada e tangencial, de acordo com o que comprovam os LD analisados.

O fato de todas as alternativas estarem voltadas somente para a classificação dos processos de formação das palavras dá indícios do que, como supõe o título da seção de atividades, precisa ser internalizado pelo aluno. Muito longe dos objetivos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais no que tange à criticidade, reflexão e uso, os objetivos tanto do livro de Patrocínio quanto dos demais parecem ser identificar e classificar estruturas, indo na contramão das exigências de mercado de trabalho, vestibulares e pesquisas nas áreas de Letras e de Educação.

Patrocínio expõe o fenômeno separado de sua ocorrência em textos e exige seu domínio e sua prática, nos exercícios, da mesma maneira. A coerência no modo de operação dos dados que precisam constar no material sugere que a atitude – estanque e mecanizada – mantém-se por toda a coleção *Aprender e praticar gramática*. Apesar das orientações oficiais e de cunho científico que incorrem contra esse tipo de comportamento no ensino de língua materna, prevalece, pelo menos na lida com o conteúdo de prefixação, alvo da breve avaliação realizada, a prescrição pela prescrição, isenta de reflexão elucidativa para todos os usuários do LD, sobretudo para os alunos. Essa negligência certamente está relacionada com os dados apresentados na introdução, indicando que leitura, interpretação e produção textual são sensivelmente afetadas pela maneira como se dispõe e é conduzido o material didático de língua portuguesa. Sendo atividades cognitivas essenciais para o desenvolvimento escolar, a defasagem observada nessas obras surtem efeito em todas as áreas e a longo prazo.

Síntese conclusiva do capítulo

A prefixação nos LD investigados, conforme visualizado pela análise aqui empreendida, é trabalhada em separado de outros processos, que envolvem a confecção textual e aspectos semânticos, por exemplo. Verificou-se riscos numa

abordagem assim delineada por causa, haja vista que a semanticidade, ativada pelo uso, é inerente às unidades morfolexicais que integram um vocábulo formado ou composto. Isso se comprova pelo próprio fato de serem indicados significados para cada estrutura morfemática, que, por conseguinte, são demonstradas de maneira pouco produtiva por figurarem nos materiais através de palavras isoladas. A explanação fica presa a acepções premitivas, posicionadas em tabelas ou sugeridas de maneira biunívoca à mera associação para e pelo aluno.

Diante do caráter social e mutante das línguas – sem mencionar o lapso que existe entre uso e registro dicionarizado –, “qualquer dicionário sempre estará defasado em relação às palavras da língua” (BASÍLIO, 2011, p. 12); logo, uma reflexão que se restringe a relações diretas entre formas e respectivas definições pré-estabelecidas está propensa à obsolescência frente à fluidez da língua em uso. O método de catalogação de elementos gramaticais e seus respectivos significados, reproduzido em muitos LD, como observado na Gramática Reflexiva, é inadequado a uma análise metalinguística que não se reduza à simples classificação de palavras por, naturalmente, não acompanhar o dinamismo das línguas naturais e não ser capaz de funcionar como um dispositivo que considere as nuances da interlocução de maneira mais irrestrita.

Pelo que se pôde perceber, os LD escolhidos mantêm a perspectiva tradicional de exame: ocorrências descontextualizadas, ausência de correlação entre as searas de estudo da língua (como visto no tópico a respeito do livro de Cereja e Cochar), relação entre norma culta e uso pouco discutida, escasso estímulo à reflexão e à autonomia do usuário do material didático, tomada do texto apenas como pano de fundo para identificação, recorte e classificação. Não que se negue a importância do ensino das categorias linguísticas, mas as constatações feitas até aqui evidenciam lacunas deixadas por essa postura que, muitas vezes, mostra-se insuficiente.

O capítulo a seguir busca discutir tal abordagem, com a análise da unidade prefixal *re-* à luz de uma teoria de ordem construtivista, ou seja, que não parte de significados dados, mas sim de valores estabilizados em função da integração dos elementos agenciados em cada enunciado. Constatada a amplitude de cada tipo de abordagem, será indicada, em seguida, uma maneira de se tratar a prefixação – prototipicamente representada pela unidade morfolexical *re-* – que esteja próxima ao

que prescrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais, consoante, portanto, ao manuseio consciente dos fenômenos linguísticos por parte dos alunos.

Capítulo III – Análise da unidade *re-* em ocorrências extraídas de Livros Didáticos de Língua Portuguesa

Este capítulo pretende observar e analisar ocorrências com a unidade prefixal *re-* à luz dos preceitos da perspectiva Construtivista, mais especificamente da TOE, cujos fundamentos foram explanados na primeira parte desta pesquisa. Com o estudo da semanticidade da estrutura em questão, busca-se constatar hipóteses a respeito do quanto sua abordagem comum nos LD – conforme visto no capítulo anterior – tende a negligenciar usos e restringir valores semânticos, desta vez através de uma unidade específica. Logo, é recorrente nesta parte do trabalho a ponderação entre o que prescrevem os materiais didáticos em relação ao *re-* e os caminhos possíveis que a reflexão pela análise enunciativa fornece, culminando numa sugestão de atividade que contemple a percepção crítica dos fenômenos linguísticos em questão.

O estudo da estrutura e dos processos de formação das palavras está, quase que invariavelmente, presente em todos os materiais didáticos de Língua Portuguesa; ressalvados os critérios curriculares por série, o conteúdo costuma ser explorado, no Ensino Básico, a partir do Ensino Fundamental II. Em linhas gerais, esse estudo faz-se necessário na medida em que expõe parâmetros básicos da composição de vocábulos, evidenciando o nível léxico-gramatical de organização linguística e, conseqüentemente, as possibilidades de relação paradigmáticas perante as estruturas de composição e derivação que são apresentadas ao aluno. Num processo de reconhecimento, dada a condição de falante – e, portanto, detentor de uma gramática internalizada de sua língua –, o aluno tende a efetivar correspondências entre aquilo que se está sistematizando na escola e o conhecimento linguístico já retido. Isso deve ocorrer da maneira mais natural possível, considerando que os três elementos diretamente envolvidos no processo (aluno, material didático e professor) estão tomando por base uma mesma língua. Entretanto, surgem ruídos nessa troca comunicativa, dos quais se ressaltarão, aqui, aqueles de cunho semântico-enunciativo.

Inicialmente, a correspondência é prejudicada quando a realidade apresentada pelo professor ou nos apontamentos didáticos destoa daquilo que o aluno já possui de informação – de uso, em se tratando de ocorrências linguísticas.

A partir daí, a reflexão metalinguística, objetivo nas aulas do referido conteúdo, é seriamente comprometida. Já considerando o objeto de análise (*re-*) para exemplificação: frente a significados dados, muitas vezes isolados do jogo enunciativo, prejudica-se a associação entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento internalizado/acumulado do falante, já que este é proveniente do uso e, por isso, mais dinâmico, fluido e instável.

Assim, essa instabilidade, do ponto de vista semântico, pode ser acessada por meio da análise dos mecanismos de articulação das unidades instanciadas, ou seja, o contexto tende a fornecer recursos suficientes para elucidar valores referenciais decorrentes da interação entre as unidades (morfo)lexicais na enunciação. A Perspectiva Construtivista, já trabalhada na dissertação, advoga por essa lógica, do caminho à significação pelo material linguístico em funcionamento, no enunciado.

Por considerar a importância do fator enunciativo para que se busque evitar restrições nesse processo de ensino-aprendizagem, esta pesquisa se dispôs, primeiramente, a examinar e descrever o tratamento da unidade prefixal *re-* pelos LD de Língua Portuguesa selecionados; neste último capítulo, o estudo da unidade dar-se-á em ocorrências extraídas desses materiais, à luz da TOE (Teoria das Operações Enunciativas), de Antoine Culioli. De modo complementar, será sugerida uma abordagem que represente um balanço concernente a esse objetivo, ou seja, que favoreça o desenvolvimento crítico-reflexivo do aluno sobre as reflexões metalinguísticas, inerentes à maioria dos componentes do ensino de Gramática do nível escolar.

3.1 Metodologia

Conforme apanhado sobre a maneira de abordar o conteúdo referente à formação das palavras, feito no capítulo anterior, nota-se um comportamento comum aos quatro livros averiguados: ênfase na classificação, na segmentação das unidades mórficas sem a preocupação em explorar relações cotextuais. Ou seja, há uma tendência em não se tomar a língua em funcionamento para explanação dos fenômenos linguísticos ou para a produção de exercícios. A labilidade inerente aos usos e desenvolvimento da língua acabam por ser marginalizados, o olhar sobre a

linguagem enquanto atividade – de construção e reconstrução, para Culioli – inexistente.

De forma prática, a percepção dessa dinâmica, atrelada à enunciação, à própria atividade de linguagem, ocorre, num nível mais técnico, através da manipulação dos enunciados. O comportamento manipulatório possibilita que se enxergue de modo mais preciso a integração entre as unidades de uma dada sentença, seu engendramento em função da construção de valores. Recorrer à produção de sequências mostra-se, então, necessário para manipular de um modo controlado os elementos que as constituem e reconhecer seu processo de produção e a estabilização de valores possíveis às unidades a se estabilizarem (CORREIA, 2005, p. 80). “Esta estratégia constitui um dos pressupostos para um afastamento metodológico da atividade de análise linguística como uma atividade meramente classificatória” (*idem ibidem*). Logo, parece mais coerente adotar esta postura na condução das análises que se seguirão. Remete-se, aqui, a pelo menos dois conceitos presentes nesse caminho metodológico, os quais já foram trabalhados nesta dissertação: o de glosa e o de domínio nocional.

Por meio da ideia de cotexto enquanto ambiente enunciativo, buscar-se-á a identificação e a reflexão sobre os mecanismos de articulação cotextual para que se explore valores referenciais oriundos da imbricação das estruturas num enunciado. Essa perspectiva, também já discutida na primeira parte desta dissertação e cujo conceito é consoante Franckel (2011), é compatível com os preceitos culiolianos de que a construção dos significados se dá na própria língua.

Em suma, é com a observação das relações argumentais e predicativas entre as unidades morfolexicais empregadas em sentenças dadas pelos livros analisados ou manipuladas por meio de glosas que se tentará compreender e descrever a semanticidade da unidade *re-*, a fim de revelar e constatar sua flexibilidade para muito além do que sugere a perspectiva tradicional, reproduzida pela maioria dos livros didáticos de língua materna.

Os livros escolhidos para a esta pesquisa, os quais foram outrora especificados (ver indicação nominal de cada um no capítulo 2), são “Volume único”, ou seja, abrangem as três séries do Ensino Médio, 1º, 2º e 3º anos. Deles serão extraídas todas as ocorrências com a unidade *re-* que constarem na seção onde é comum sua exposição didática (“Estrutura e Formação das palavras”, invariavelmente dentre os quatro verificados).

Sistemática e qualitativamente, as ocorrências e as observações delas decorrentes serão confrontadas à perspectiva tradicional, assumida nos quatro livros didáticos vistos. Desse modo, tenta-se ampliar a discussão sobre uma abordagem pautada na consideração de fatores semântico-enunciativos, vislumbrando a assimilação do funcionamento de uma unidade a partir do estudo de como seus emprego e valores se constroem. Ao final, haverá a proposição de uma **diretrizes** de caráter construtivista que representará a conclusão do que se questiona na problematização quanto à estrutura prefixal, questão reiterada no início deste capítulo. Haja vista que os exemplares do objeto de pesquisa encontrados nos LD encontram-se fora de enunciados, recorrer-se-á, além da elaboração de sentenças autorais, ao site de pesquisas *Google*, onde se buscará ocorrências com o prefixo *re*-³⁰.

No levantamento dos dados, foram encontradas 15 exemplos – dos quais 5 serão **apresentados aqui** – de unidades lexicais com o prefixo *re*-, nas seções de Estrutura e Formação das Palavras, com recorrência na parte de explanação do conteúdo. Os livros geralmente a apresentam ligadas a uma base, definindo conceitos relativos a afixos. Com o propósito de tornar apenas palpável o suficiente para se relacionar a análise que será realizada aqui com a postura tradicional identificada no capítulo 2, nem todos os casos serão analisados.

Quanto à organização e disposição dos dados recolhidos, bem como sua análise, as situações em que surgiram as palavras objeto de discussão serão retratadas como foram no capítulo anterior, por meio de imagens escaneadas que confirmem a manutenção de determinadas técnicas questionáveis. Essas técnicas distinguem-se da abordagem reflexiva a partir da qual não só serão observadas as ocorrências consideradas na realização deste capítulo, mas que também servirão de base para sugestões de **posturas** que favoreçam a assunção de um posicionamento crítico sobre a língua e suas nuances. Essa disposição dos dados visa facilitar a leitura e observação dos dados pelo leitor e a intersecção possível, durante a manipulação dos dados, entre a descrição e explicação das ocorrências.

³⁰ Os exemplos que não vierem acompanhados de indicação de fonte são aqueles elaborados por nós.

3.2 Análise e discussão dos dados

Neste item serão discutidos os casos encontrados no corpo da exposição do conteúdo, que, conforme indicado anteriormente, costuma figurar na parte de Morfologia, mais especificamente no capítulo que trata do estudo da Estrutura e da Formação das Palavras – os quatro livros pesquisados seguiram essa postura quanto ao local onde se encontra discussão sobre os prefixos, corroborando a perspectiva tradicional de organização da gramática formal de língua portuguesa. De modo representativo, discutir-se-ão cinco utilizações da unidade *re-*, em ocorrências lexicais que aparecem isoladas. Por isso serão extraídas ocorrências do Google e algumas criadas para que se estude a semanticidade de tal estrutura.

Alguns dados analisados coincidirão com aquelas discutidas no capítulo 2, entretanto vale ressaltar os distintos objetivos em cada uma das partes do texto: lá, investigou-se a maneira como são cobrados e trabalhados os conteúdos gramaticais selecionados; aqui, o enfoque é voltado ao objeto em questão: o estudo de um item mórfico específico, a compreensão de seu emprego e descrição sua produtividade semanticidade. Prossiga-se, então, com a primeira ocorrência do Grupo 1.

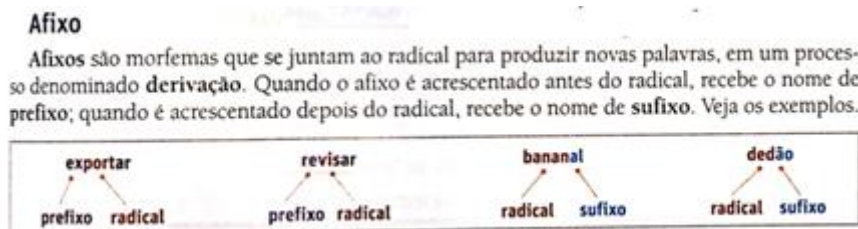


Figura 10 - BERGAMIN, Cecília et al. **Ser Protagonista**: língua portuguesa. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2014. P. 273.

A ocorrência do objeto de estudo em pauta neste trabalho surge na exemplificação do conceito de “Afixo”, que é precedido pelo de “Radical”; segundo a definição deste, temos em “revisar” partículas (uma anterior e outra posterior) que acrescentam sentido à base lexical (radical). A base dessa palavra tem por significado, previsto em dicionário³¹, a ideia de “*validar ou autenticar (um papel ou documento) com um sinal de visto, seguido da assinatura ou rubrica; apor sinal de*

³¹ Todos os significados dicionarizados aqui apresentados foram retirados do Dicionário Eletrônico Houaiss 3.0.

visto em”; enquanto o sentido do prefixo *re-*, colocado em tabela³² no próprio livro em questão, é de “*movimento para trás repetição*”. Ambas as definições se coadunam na consolidação do vocábulo “revisar”, como prevê ROCHA (página 29 desta dissertação): tem-se um produto P que foi formado pela anexação de uma estrutura prefixal e uma sufixal a uma base B, estrutura livre da qual se pode extrair outras palavras de mesmo radical – base de significação, conforme se vê na F10; ocorre, então, a formação de uma palavra que passou por dois processos, cujos morfemas contribuíram para a estabilização de um novo significado, aparentemente o principal critério para definir P como uma “nova” palavra:

$$\text{RE - VIS - AR} \left\{ \begin{array}{l} \text{RE - prefixo derivacional} \\ \text{VIS - raiz} \\ \text{AR - sufixo derivacional} \end{array} \right.$$

O produto *revisar* deriva, portanto, de *visar*. Articulando ao sentido previsto no livro de Bergamin, forma-se a ideia de validar algo novamente, refere-se a ação de repetir uma validação. O aluno é conduzido pelo livro didático em questão a chegar a essa conclusão.

Entretanto, recorrendo-se ao emprego da unidade lexical *revisar*, pode-se facilmente notar uma variabilidade semântica que escapa às definições previstas segundo a postura tradicional, caracterizada há pouco. Em função da forma como interagem os argumentos de cada enunciado abaixo bem como das propriedades dos itens lexicais que preenchem esses espaços argumentais, serão reconhecidos valores referenciais possíveis engendrados por cada enunciado.

³² Será exposta mais adiante.

- (16) A funcionária do banco revisou os documentos.
- (17) Os alunos revisaram os exercícios.
- (18) Revisaram o carro pouco antes de viajarmos.

Como fora discutido no capítulo 1, a estabilização de valores semânticos não ocorre de maneira aleatória, a própria natureza dos elementos que preenchem o argumento completivo de cada um dos três enunciados dão indícios dos seus respectivos contextos; ou seja, o reconhecimento de valores e contextos possíveis é caudatário do processo de construção dos enunciados, estando, pois, a contextualização diretamente ligada às condições de integração que se apresentam no nível cotextual de cada sequência agenciada. Apesar de manterem traços semânticos em comum, é sensível a variação de sentido entre cada uso.

Em (16), enquanto ocorrência tipo, percebe-se maior proximidade com aquilo que se preestabelece para o verbo *visar*, justamente pelo fato de o complemento remeter-se a algo que geralmente exige autenticação, validação reconhecida formalmente, aproximando-se daquilo que foi estabelecido como tipo;

- (16a) Os documentos do banco foram revisados pela funcionária.
- (16b) A funcionária revisa os documentos do banco.
- (16c) A funcionária revisa os documentos do banco duas vezes.

Manipulando a ocorrência, *Os documentos* passa a figurar, em (16a), como aquilo que passou pelo crivo da *funcionária* seja para simples verificação autenticatória, seja para realizar algum tipo de alteração, já que esta pode ser sua função dentro da instituição bancária; entretanto, ela não necessariamente lidou novamente com eles, podendo ser apenas uma das pessoas por que passam os *documentos*, cada uma por seu turno. Em (16b), há na alteração da forma verbal um caráter de continuidade que define aquela atividade como típica de uma dada funcionária, enfatizando mais a sua atividade laboral como algo naturalmente reproduzido dia após dia do que a repetição do ato de autenticar associado a *B visar*. Em (16c), evoca-se a continuidade tanto pelo aspecto verbal quanto pelo reforço de que a ação é reiterada pelo menos duas vezes a cada execução da ação verbal. Neste caso, os documentos que lhe são comuns, que notadamente já foram vistos pela funcionária responsável por sua organização, são objeto de nova análise, para

averiguação, autenticação ou alteração que se fizer necessária. A reiteração da análise, no entanto, não é indicada por um sentido de repetição anteriormente atribuído à unidade prefixal, mas sim pela expressão *duas vezes*.

Após pensar sentenças utilizando um mesmo esquema de lexis, aumenta-se a probabilidade de se explorar valores diversos, em virtude da dinâmica argumental, da categoria verbal e de elementos especificadores. Os valores referenciais impressos pelas unidades explicadas dentro da classe de ocorrências apresentadas estabelecem, por sua vez, valores referenciais distintos entre si, à medida que pequenas deformações são percebidas dentro do domínio nocional caracterizado.

Distintamente, em (17) não há mais a projeção da validação por algo necessário ou comum a ações de alunos, aos quais raramente se atribui um processo de certificação formal de algum registro escrito ou documento. Nesse caso, sobressai-se o valor de uma ação realizada reiteradas vezes – que não é de validação tampouco de autenticação, mas sim de leitura ou resolução de questões para a apreensão de um determinado apontamento. Contribuem para a construção desse valor semântico tanto o argumento subjetivo quanto o completivo do verbo *revisar*. Logo, fatores cotextuais e contextuais surgem como imprescindíveis à compreensão da sentença, o que também ocorre no terceiro exemplo.

(17) Os alunos revisaram os exercícios.

Os alunos é um termo geralmente assimilado como grupo de estudantes que seguem uma rotina escolar marcada pelo ciclo de acompanhamento das aulas e avaliação, que ocorre por meio de exercícios e testes. O mais comum e recomendável é que os alunos sejam expostos aos exercícios, muitas vezes compartilhados em sala, no processo de preparação para as provas (os testes). Assim, o ato de debruçar-se novamente sobre tais exercícios não implica que lhes seja apenas para atestar, constituindo-se um valor que recai mais sobre a preparação dos alunos (argumento subjetivo) do que para *os exercícios* (argumento completivo), ao contrário do que ocorre em 1.

Dessa forma, a relação que existe entre a palavra relator R (*re-*) e a entidade Y (*visar*) não pode se restringir a sentidos fixos, haja vista que a instabilidade semântica própria das palavras só passam por uma estabilização ao serem

agenciadas em enunciados, conforme comprovam os exemplos já discutidos. Elas dependem, desde a escolha à compreensão de sentidos possíveis, aos demais termos a que são articuladas e, então, instanciadas nas ocorrências.

O enunciado (18) permite o entendimento da ideia de revisão à ideia de checagem. Como já é propriedade da noção de carro a ação de “andar” e de “condução”, naturalmente pouco se faz necessário que se ateste tal qualidade, o que direciona o enunciado mais para o valor semântico de checagem – pela qual os carros comumente passam, especialmente antes de percorrerem longos caminhos – do que de validação da sua capacidade de conduzir pessoas a determinado local. Por isso, a remissão às propriedades do elemento “carro” e de outros elementos da dinâmica cotextual se fazem pertinentes e eficazes no processo de identificação dos valores semânticos de cada unidade do enunciado e deste como um todo, sobretudo em função da estabilização do(s) valor(es) da unidade “revisar”.

Concorrem, portanto, o argumento completivo e a unidade verbal *viajar*, que se coloca em seguida. Antes de fazer uma viagem, os passageiros e o motorista de um carro certamente não apenas visualizam o carro novamente, como o sentido pré-definido pela simples combinação entre estruturas (prefixo e raiz) levaria a pensar; ocorre a checagem de itens de seguranças e de engrenagens que possam colocar a viagem em risco, haja vista que esta indica deslocamentos de média ou longa extensão. A relação descrita direciona, pois, valores referenciais possíveis em razão de condições cotextuais, reveladas e explicadas a partir das marcas textuais observadas acima.

Através da observação dessa dinâmica integrativa dos itens constituintes de um enunciado é possível refletir sobre contextos prováveis engendrados pelo material linguístico em articulação. A título de esclarecimento, vale retomar um dos casos já comentados:

(17a) Os alunos revisaram os exercícios.

Contexto Compatível 1: num processo de preparação para uma prova, é uma atitude comum ler reiteradas vezes exercícios ou apontamentos que podem ser cobrados num exame.

Contexto Compatível 2: ao final de uma aula de Educação Física cuja atividade foi o estudo e a execução de exercícios aeróbicos, o professor solicita a revisão deles aos alunos.

Os contextos acima descritos podem ser explicados pelo mesmo processo que se utilizou na discussão sobre os demais enunciados, o que coloca em evidência a necessidade do emprego da unidade lexical, para, então, buscar-se a assimilação de um sentido – que está sempre em processo de estabilização por um ou outro contexto, como se foi agora constatado. Demonstra-se, com isso, que nem o prefixo *re-* nem a base lexical *vis*, enquanto produto P, mantiveram a referência semântica estática prescrita pelo LD em todos os casos. Isso, porque as unidades lexicais descontextualizadas não comportam produtividade semântica acessível, ao contrário do que se apregoa nas gramáticas escolares averiguadas. A permanência desse comportamento didático-pedagógico negligencia, visivelmente, a qualidade analítica e o rendimento reflexivo no processo de ensino-aprendizagem.

O risco de usar unidades fora de qualquer emprego também está presente no livro didático de Cereja (2014, p. 94). Assume-se o risco por se ausentar tanto as reflexões possíveis acerca do fenômeno em destaque quanto sua colocação em ocorrências. Não colocar uma unidade tomada como exemplo num encadeamento próprio da língua em funcionamento (exemplos em enunciados) colabora para o reforço de que os valores antecedem o uso, o que não condiz com uma visão ampla do sistema linguístico e sua potencialidade. O aprendiz tende a desenvolver uma visão recortada, em que prevalece a sistemática de associação biunívoca entre prefixo e um dado valor, previamente estabelecida pelos próprios compêndios responsáveis por lhe instigar o senso crítico.

Ao destituir o processo de formação das palavras do processo enunciativo, a Gramática Reflexiva – Coleção Conecte, de Cereja e Magalhães –, debatida a seguir, supõe uma independência improcedente dos fatos linguísticos em questão.

*Alguns radicais podem apresentar variações. É o caso, por exemplo, do radical *vit/vid*, nas palavras *vital*, *vitalício*, *revitalizar*, *vidinha*, *vidão*, *vidaço*, *vidaça*. Apesar das diferenças de sentido, essas palavras têm um núcleo significativo comum, que é o radical. Por isso, elas são palavras cognatas.*

Apesar de o exemplar de palavra prefixada encontrado no exemplo acima não estar inserido numa discussão específica sobre o processo de prefixação, *revitalizar* apresenta tal processo, conforme os próprios conceitos colocados antes e depois da exemplificação³³. Apresenta-se, sobretudo, nos moldes em que costuma constar nos materiais de cunho tradicional, como já foi visto nos demais livros analisados e como a própria Gramática Reflexiva de Cereja e Magalhães demonstra, ao expor a definição de radical enquanto estrutura dotada de um sentido básico, isto é, de um significado dado, anterior aos processos explanados nessa parte do material e ao agenciamento de palavras derivadas. A unidade prefixada surge, então, como elemento passível de observação e análise aqui assumidas.

O livro aponta que os afixos são estruturas morfemáticas modificadoras do sentido de um radical, “núcleo significativo”; esse conceito abrange a unidade *re-* na medida em que esta representa uma partícula derivacional ao se anexar a certa base. No tópico acima, que fala sobre radical, vê-se um exemplo que já sugere tal raciocínio: RE – VIT – AL – IZAR. Longe de estar numa situação comunicativa, a comutação exposta pela sequenciação de palavras derivadas de mesma B (base) leva o estudante a conceber, naturalmente, que os sentidos de cada “menor unidade portadora de sentido” simplesmente se unem para formar o sentido global de uma unidade lexical. Não se notabiliza, no entanto, que a própria informação que cada consulente resguarda sobre a base “vit/vid” e todos os afixos que lhe são atribuídos nas demais palavras provieram de experiências comunicativas, interlocuções, e não de definições isoladas, que tendem a deixar lacunas.

Como visto na discussão sobre a palavra extraída do livro de Bergamin (Figura 9), não é prudente reduzir a produtividade dessas unidades a simples substituições em itens isolados, especialmente quando se fala em sentidos que carregam e, por isso, modificam radicais. Os exemplos da primeira análise do *re-* indicam que há relações de predicação, tanto do prefixo para com a base quando do produto formado para com os demais elementos de um dado enunciado. Paillard (2004), já abordado neste texto (capítulo 2), mostra que se trata da combinação de predicados, na qual a unidade prefixal funciona como uma “palavra relator” R das entidades X e Y, alvos de uma relação de mudança de estado. As ocorrências

³³ Ver Figura 3, capítulo 2.

abaixo, diferentemente das manipuladas já analisadas até então, foram extraídas de situações reais de uso, conseguidas através de busca no site *Google*: ambos os procedimentos (manipulação e recolhimento por pesquisa noutros corpora) estão de acordo com os parâmetros científicos previstos pela TOE.

(19) “Secretaria da educação revitaliza bibliotecas escolares.”
(educação.ba.gov.br)

A significação é engendrada pelo material linguístico, que dá corpo ao sentido não só da unidade sob análise, mas também às demais agenciadas na sentença:

(19) “Secretaria da educação re - vitaliza bibliotecas escolares.”
 X R Y

X representa um espaço argumental em função do produto P (*revitaliza*), bem como Y representa o mesmo em relação a R, que, por sua vez, indica a mudança de **Sit 1** (bibliotecas não funcionando normalmente) para **Sit 2** (bibliotecas funcionando normalmente). Reconhece-se, assim, tanto as relações de predicação que auxiliam na apreensão de sentido(s) possível(is) quando na relação de domínio/responsabilidade de X sobre o espaço argumental ocupado por “bibliotecas escolares”: este é alvo das determinações de Y, em função de R, para X em função de R. Há uma operação da unidade prefixal sobre o verbo, que, enquanto P, opera sobre X na relação agentiva sobre “bibliotecas escolares”.

Percebe-se que, para a apreensão global de valores semânticos, apelou-se para a observação e a compreensão da relação integrativa entre os elementos constituintes do enunciado, os quais legitimam um ou outro contexto. Distante de um agenciamento, ou seja, do emprego das formas sugeridas como exemplo nesse tipo de exposição de conteúdo, comum nos LD de língua materna, a perspectiva relacional entre as unidades – que, como visto, é fundamental para a visualização do papel das estruturas e do seu potencial semântico – é negada, o que exprime considerável contradição não só do ponto de vista didático mas também do ponto de vista lógico-reflexivo. A reflexão a partir da interação entre os elementos

constituintes do enunciado permite conjecturar pelo menos duas situações compatíveis:

(19) “Secretaria da educação revitaliza bibliotecas escolares.”

Contexto compatível 1: as bibliotecas escolares encontrando-se em estado de inatividade, realiza-se sua ativação pela Secretaria de Educação.

Contexto compatível 2: as bibliotecas escolares encontrando-se em estado de precariedade quanto a recursos infraestruturais e/ou humanos, realiza-se uma reforma pela Secretaria de Educação.

Há nítida incoerência ao se sugerir, na página em observação, que os morfemas presos modificam as bases com que se articulam e não se mostrar como isso se dá. Ora, como saber se, de fato, a estrutura *re-* modificou o “núcleo significativo” se não se está diante das demandas sintáticas e comunicativas que justifiquem e validem o emprego de tal estrutura? O aluno não é exposto sequer à constatação dos conceitos que lhe são apresentados. Ao que parece, os LD abdicam do caráter reflexivo de abordagem dos fenômenos da língua “para se cumprir um programa previamente estabelecido sem se levar em conta as dificuldades ou não dos alunos no emprego que fazem efetivamente da linguagem, nessa ou naquela ocasião, num processo de interação verbal” (NEDER *apud* TRAVAGLIA, 2009, p.102).

Pode-se flexibilizar pré-construídos estanques por meio da relação entre enunciados, a qual estabeleça, através da reflexão sobre seu contexto, valores diferentes daqueles que comumente se atribui a determinada estrutura; aqui, naturalmente, é contestada a invariabilidade do valor da unidade *re-*, normalmente restrita à ideia de “repetição”, “movimento para trás”. Observe-se a ocorrência (20):

(20) *Revitalizei* a minha fé.

(www.crhlp.org/actualidade/artigos/2013/denize_dutra_discipulos.html)

A base vit-, conforme indica o próprio LD remete-se à noção de VIDA, que reúne características geralmente conectadas àquilo que funciona de maneira orgânica e ativa. Assim, “vitalizar” aponta para o processo de se conferir vida a algo/alguém; no caso, à fé. Ao se anexar o morfema re-, ter-se-ia o valor de repetição, ou seja, a referida vitalização da fé já ocorrera uma vez e está se repetindo. Entretanto, é importante considerar que o sujeito da ação a assume em relação à fé, como indica a flexão verbal (primeira pessoa) e a estrutura possessiva (minha), o que coloca Sit 1 como algo improvável de ter ocorrido de modo tão consciente e agentivo.

Ora, a fé sendo algo de caráter subjetivo, assimilado culturalmente, e, independente de contextos religiosos, representar toda e qualquer crença intensa naquilo que se quer ou, de modo geral, pode acontecer, situa-se como algo inerente à existência humana e social, marcada por incessantes expectativas, as quais consolidam e perpetuam a fé. Desse modo, é mais difícil pensar que o enunciador já vitalizara sua fé – que em algum momento estivera “morta” (?) – e que o estivesse fazendo novamente. O valor de “repetição” da ideia de “vitalizar” alguma coisa parece estar mais próximo de “dar (mais/nova) importância” a algo, uma importância que fora dada outrora a fé que o enunciador pratica(va).

Reflexão semelhante pode ser vinculada à ocorrência (21), que se apresenta:

(21) Revitalize-se sempre! (www.revitalizese.blogspot.com)

O clítico -se do enunciado refere pessoa. Logo, o valor de se atribuir vida empregado pela base B acaba por ser incompatível. Admitir valores de repetição e movimento para trás quando na articulação com um alvo que refere pessoa é considerar a alternância entre “vida” e “não-vida”, o que tornaria a sentença mal-formada. No entanto, é justamente essa leitura estanque e visivelmente arriscada e prejudicial a um aprofundado processo de ensino-aprendizagem que se está pretendendo desconstruir a partir desta discussão.

Desobrigar-se de sempre considerar um sentido primeiro às estruturas, como os sentidos supracitados para a unidade re- é permitir que se entenda que P (revitalize-se) não compreende um sentido estrito. Sua interação com a unidade

sempre e sua projeção argumental voltada para o pronome de natureza pessoal –se demonstra que os valores referenciais a serem notabilizados correspondem à subjetividade de alguém, à necessidade de se buscar a renovação da personalidade e de valores humanos constantemente, de modo a reconhecer a si próprio, num processo recorrente de autorreconhecimento. É visível a diluição semântica de re- a partir do que pré-estabelecem dicionários e tabelas de LD direcionados à significação. Se há valor semântico de iteração, este não é assentado pela acoplagem da unidade prefixal, mas sim pela articulação que a unidade “sempre” estabelece com o verbo prefixado, remetendo a uma qualidade de “constância”, “retomada frequente”.

Em alguns casos, o prefixo chega até a perder o traço semântico da definição apresentada nos materiais didáticos, o que pode ser notado no exemplo (22):

(22) Revitalizei um setor há muito tempo sem atendimento.

(<http://www.manager.com.br/curriculo-vendedor-s%C3%AAnior-29276853>)

De maneira prática e sucinta, é possível adiantar que **Sit 1** equivale à noção de MORTE de um setor – elemento que sequer comporta as características implicadas pela noção reconhecida para com a base lexical, que foram mencionadas acima –, cujo estado seria o da falta de atendimento. Não há qualquer indício de que houve a vitalização anterior desempenhada pelo sujeito enunciador; pelo contrário, a consideração temporal “há muito tempo” põe-no numa distância pouco favorável à sua responsabilidade anterior em relação ao setor de que se trata. Essa configuração estabiliza um valor para P que pouco deve ao morfema prefixal, já que este não acopla valor aparente nem de repetição tampouco de movimento para trás ou qualquer outro que seja: as relações cotextuais observadas estabilizam que o sujeito em questão vitalizou determinado setor; encontrou, portanto, o setor inativo ou com atividade insuficiente e estabeleceu-lhe um funcionamento (mais adequado).

O evento acima analisado e descrito, quanto à perda de semanticidade do re-em relação à unidade lexical a que se acopla, sequer é mencionado pelos LD, evidenciando mais um negligência àquilo que deveria ser seu papel. Infelizmente,

esta é uma qualidade que se estende aos demais livros, considerando, obviamente, apenas os dados recolhidos.

Dois dos livros analisados trazem não apenas um conceito restritivo dos afixos enquanto morfemas com sentido a influenciar numa base lexical para a formação duma palavra, mas também apresentam tabelas que definem explícita e também de maneira restritiva as unidades de formação e composição do léxico. A lista abaixo está posicionada na parte final do livro e a que será exposta e discutida posteriormente, figura 12, consta no próprio capítulo de Formação das palavras, no corpo do LD.

Definição insuficiente e exemplificação bastante escassa: estes traços representam os dois impactos imediatos defronte à Perspectiva Construtiva, base deste trabalho, pano de fundo para a reflexão por meio destas análises e para a sugestão de abordagem situada mais à frente. As duas características são reproduzidas na figura a seguir, recorte feito do livro de Bergamin (2014) – Ser protagonista: língua portuguesa.

re- (movimento para trás, repetição) = rever
retro- (movimento mais para trás) = retroceder
soto-, sota- (posição inferior) = sota-capitão
sub-, sus-, su-, sob-, so- (movimento de baixo para cima, inferioridade)
 = subprefeito
super-, sobre- (posição em cima, excesso) = sobrepeso
supra- (posição acima, excesso) = suprarrenal
trans-, tras-, tres- (para além de) = transversal
ultra- (posição além do limite) = ultrarradical
vice-, vis-, vizo- (substituição, em lugar de) = vice-presidente

395

Figura 12 - BERGAMIN, Cecília et al. Ser Protagonista: língua portuguesa. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2014. P. 395.

Consoante indicação feita há pouco, a respeito dos sentidos mais comuns dados ao *re-*, Bergamin mostra aqueles que dicionários e gramáticas de referência já legitimam, como visto no capítulo 2. Nessa lógica, *rever*, enquanto produto P significaria “ver novamente”, valor dado previamente que desconsidera diversos usos que podem estabilizar valores referenciais diversos, facilmente comprovados por meio de exemplos:

- (22) Dois senadores já admitem rever voto pelo impeachment.
 (<http://www.gazetaonline.com.br/conteudo/2016/05/noticias/politica/3947575-dois-senadores-ja-admitem-rever-voto-pelo-impeachment.html>)
- (23) É preciso rever a produção de alimentos, diz criador do Slow Food.
 (<http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2016/06/1779266-e-preciso-rever-a-producao-de-alimentos-diz-criador-do-slow-food.shtml>)

Observando as interações contextuais, é sensível que nenhum dos usos do verbo prefixado indica valor de apenas “ver novamente”. Aqui, surge uma peculiaridade: apesar de revelarem, de certo modo, um movimento para trás, este não ocorre simplesmente para se repetir algo, mas para mudar. O complemento do verbo como sendo uma ação já direciona a assimilação semântica para algo que precisa ser mudado ou modificado, não apenas ser visualizado ou olhado mais uma vez, haja vista que uma ação não é um objeto para apreciação mas sim algo que implica a execução de um ato. O ato sendo, por sua vez, um movimento decisivo num determinado contexto político, reforça-se o direcionamento para a percepção de mudança de estado, alteração de uma escolha. Transmuta-se de **Sit 1**, voto pelo impeachment, para a possibilidade³⁴ de alteração, **Sit 2**, voto contra o impeachment.

Notadamente, a unidade prefixal exerce considerável influência na base a que se agrega, já que *ver*, sozinho, não implicaria valor de alteração de alguma coisa. Perde-se, dessa maneira, o caráter de verbo de (apenas) percepção, consoante se percebe com a retirada da unidade morfolexical *re-*:

- (23a) Dois senadores já admitem ver voto pelo impeachment.

Em (23), há, pois, uma predicação entre palavra relator R e base B decisiva para o assentamento de valores referenciais. Sem essa interação, o verbo tende a se aproximar da ideia de olhar, visualizar algo, indicando, inclusive, um distanciamento quanto aos sujeitos da ação. O enunciado (23) coloca os senadores

³⁴ Ainda no campo do possível, haja vista a relação do verbo *rever* com o *admitir*, ou seja, os senadores apenas se mostraram interessados e sujeitos a mudarem o voto, sem que essa variação tenha, é claro, se efetivado.

como responsáveis pela possível mudança dos seus próprios votos; em (23a), essa responsabilidade não fica clara: “voto pelo impeachment” pode estar se referindo ao voto de outrem, ou mesmo, numa perspectiva mais ampla, os senadores poderiam estar a “supor/visualizar o resultado da votação”.

Vale ressaltar que essa relação articulatória que basicamente tem explicado os casos em geral está ocorrendo no nível cotextual, o nível linguístico, ambiente criado pela relação entre estruturas menores (termos e expressões) – como verificado agora – e entre enunciados. A prova de que as duas relações coocorrem para a construção de significação é o subtítulo na notícia de que foi extraída a ocorrência (8): “Mudança de posição de Romário e Gurgacz poderia alterar julgamento definitivo de Dilma.” Surge a palavra “alterar”, que reforça o valor discutido para o item *rever*. A unidade não se encaixa, então, nos parâmetros estabelecidos segundo a perspectiva mais tradicional, pois esta não alcança, semanticamente, ocorrências como a que foi comentada. Aquilo que ainda se situa num domínio de possibilidade – influenciada pelo vocábulo *admitem* – não acontece em (9), o que é visível com base no mesmo procedimento utilizado na discussão sobre o caso (8).

Em (24), *rever a produção de alimentos* ocupa espaço argumental de sujeito em relação a “ser preciso”, aquela sendo uma ação que precisa ser adotada, mas que ainda não fora, já que a necessidade não fora suprida. Essa configuração estipula uma mudança não ocorrida pelo menos por causa de dois critérios: o primeiro se trata do que acabou de ser explicado, se há uma demanda enfatizada logo no início do enunciado, é porque a modificação alertada ainda não ocorreu; o segundo diz respeito à denominação do autor da construção transcrita, o criador de um programa cujo nome, ao entrar em interação com o termo *produção*, remonta à dinâmica de produção de alimentos no mundo.

Partindo do que nos apresenta o cotexto, temos duas perspectivas que se contradizem sendo postas num mesmo enunciado. A produção de alimentos em escala mundial tem afetado inúmeras esferas, segundo aponta a matéria de onde foi extraída a ocorrência; logo, um modelo de vida baseado no alto consumo de alimentos industrializados, cuja produção é não se adequa à concepção sustentável, pode comprometer a todos. Por isso, em menor e em maior escala, segundo o enunciador da sentença destacada, deve ser “revista” a logística de produção de alimentos: tanto os hábitos alimentares quanto as políticas de ação aplicadas pelas

grandes corporações do ramo. Slow Food, por sua vez, seria a contenção dessa produção até certo ponto nociva, em favor da valorização da agricultura familiar e de práticas mais sustentáveis, a começar da transformação do modelo de vida baseado num consumo que excede o que é suficiente. É possível recuperar ao menos pontos relativos a isso em função da ligação entre Slow/Fast food, sendo este um exemplar bastante representativo do modelo retratado acima.

As condições mencionadas, e rapidamente explicadas e apoiadas na organização do material verbal, colaboram para estabilização de sentido que extrapola o significado dado em Bergamin. O autor do programa aludido na manchete usada como exemplo, em (24), certamente não quer que a logística de produção alimentar em escala mundial seja apenas vista (percebida pela visão, enxergada, olhada³⁵) mais uma vez. Em suma, se se trata de um programa, se há um alerta à sua necessidade, se o complemento da unidade verbal se torna abrangente em virtude disso, a mera repetição não se adequa à situação em que se encontra P (o verbo prefixado).

As manchetes abaixo também se distanciam daquilo que apresentam os livros alicerçados na perspectiva tradicional de abordagem e ensino de língua materna, por não corresponderem semântica e enunciativamente ao valor previsto por tais materiais.

(24) Ministro do STF revê decisão e mantém 12 prisões da Lava Jato.
(<http://g1.globo.com/politica/noticia/2014/05/ministro-do-stf-autoriza-manutencao-das-prisoas-da-lava-jato.html>)

(25) Justiça reconsiderou decisão e deu ganho de causa à Prefeitura de São Miguel sobre polêmico evento do 'Dia das Mães'.
(<http://www.blogdocapote.com/site/p.php?id=697>)

(26) Pressionado, Temer repensa ideia de desmembrar Ministério do Desenvolvimento.
(<http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2016/05/03/pressionado-temer-repensa-ideia-de-desmembrar-ministerio-do-desenvolvimento.htm>)

³⁵ Definições primeiras extraídas do Dicionário Eletrônico Houaiss 3.0, confirmando que a restrição a significados prontos não é sequer suficiente para a compreensão de valores que podem adquirir as unidades empregadas.

(25), (26) e (27) não atendem a sentidos anteriormente atribuídos às unidades morfolexicais que formam os verbos “rever”, “reconsiderar” e “repensar”. As ocorrências (25) e (26) tornam estáveis valores semânticos semelhantes aos já apresentados na discussão das ocorrências (23) e (24), principalmente por estarem articulados a estruturas que legitimam a ideia de consequência do que revisto/reconsiderado e, portanto, de “mudança de estado”.

Decisão, objeto do que foi revisto e reconsiderado, nas duas primeiras ocorrências interagem decisivamente com a sentença composta após o conectivo *e*, de maneiras distintas, porém com percepção imprescindível para o reconhecimento dos valores das unidades em jogo:

Sit 1: *decisão*, que aponta para um estado de quebra da manutenção das 12 prisões mencionadas em seguida.

Sit 2: o ministro, após alterar a decisão que iria contra a permanência das 12 prisões – alteração indicada pelo emprego do verbo prefixado –, revoga tal atitude, retornando a um estado anterior a Sit 1, cuja referência é apenas sugerida e que coincide a Sit 2 – as 12 prisões serão mantidas

O lide da notícia, primeiro parágrafo do texto, confirma tal valor, na medida em que constitui um contexto (possível, compatível) engendrado linguisticamente. Sem apelo ao extralinguístico, os valores referenciais são reconhecidos, sim, pela imbricação entre enunciados cujos elementos agem em função do ambiente que estabiliza o(s) valor(es) de cada unidade naquela ocorrência. A escolha do verbo “reconsiderar” para retomar, no lide, a “mudança de estado” indicada já na manchete explicita muito bem esse panorama:

(25) Ministro do STF revê decisão e mantém 12 prisões da Lava Jato.

Lide: O ministro Teori Zavascki, do Supremo Tribunal Federal (STF), *reconsiderou* nesta terça-feira (20) decisão tomada na véspera e autorizou a manutenção de 12 prisões da operação Lava Jato, da Polícia Federal (PF), entre as quais a do doleiro Alberto Youssef, suspeito de comandar um esquema de lavagem de dinheiro e evasão de divisas.

Sob uma mesma linha de raciocínio e o ambiente cotextual dos elementos integrados em cada sentença, *reconsiderou* acaba por não figurar em acordo à prescrição dos manuais escolares. Esta estrutura verbal aparece em (26), cuja arguição se segue.

- (26) Justiça reconsiderou decisão e deu ganho de causa à Prefeitura de São Miguel sobre polêmico evento do 'Dia das Mães'.
(<http://www.blogdocapote.com/site/p.php?id=697>)

É possível apreender no segundo enunciado do grupo, pela abordagem construtivista dos fenômenos semântico-lexicais presentes nos enunciados, que a Prefeitura de São Miguel outrora havia perdido a causa. Esta seria a *decisão*, que corresponderia a Sit 1; entretanto, após passar por uma “reconsideração”, modificou-se a situação: *ganho de causa* corresponde, pois, a Sit 2, decorrente de alteração, valor semântico assumido no enunciado pelo verbo *reconsiderou*.

Tendo em conta a responsabilidade das prefeituras por comemorações públicas de datas consideradas importantes socialmente, noção comum em relação a essas instituições sociais, um contexto compatível possível de se extrair do engendramento descrito acima seria:

Contexto Compatível: questionamento sobre algum procedimento na comemoração do Dia das Mães gerou à prefeitura de São Miguel uma notificação judicial quanto à realização do evento; a revogação da decisão judicial, indicada pelo verbo prefixado, foi favorável à prefeitura, que pôde manter a celebração.

Se, também pela mesma lógica articulatória, o verbo *repensar*, que ocorre em (27), não obedece ao produto P presumido nos livros didáticos, notam-se fortes indícios da perda da semanticidade do *re-* enquanto unidade predicativa e

semanticamente sobre a base B, evidenciando-se que esta talvez a possa ter assimilado.

- (27) Pressionado, Temer repensa ideia de desmembrar Ministério do Desenvolvimento.
 (<http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2016/05/03/pressionado-temer-repensa-ideia-de-desmembrar-ministerio-do-desenvolvimento.htm>)

Na ocorrência (27) não se pensa “para trás” ou “novamente”: re + pens + ar não formam um sentido total a partir da união de seus significados individuais. Aproximadamente aos valores referenciais observados nos verbos prefixados de (25) e (26), há o assentamento do valor semântico de “mudança”, “revogação” de algo.

O verbo pensar remonta a uma noção de ação bastante subjetiva, pessoal, íntima, colocando a possibilidade da estabilização desse valor tão estrito à mercê de um custo enunciativo muito alto. Considerando que se trata de uma notícia, divulgação de um fato, veicular a simples nota de que Michel Temer pensou de novo (re+pensa, de acordo com o LD) sobre o desmembramento do Ministério do Desenvolvimento parece um tanto quanto improvável. Daí o custo enunciativo supracitado, exigindo um contexto mais específico, não se restringir a significados pré-concebidos; P acaba por admitir um valor mais complexo, em que Prefixo+Base remete-se não apenas a um movimento para trás, mas um movimento que implica mudança de estado, alguma transição..

Michel Temer, na condição de Presidente Interino, ocupando cargo máximo do Executivo, e, como tal, detentor de decisões como a que figura no espaço argumental de complemento do verbo “repensar”, havia, pelo menos, sinalizado em favor do desmembramento do Ministério do Desenvolvimento. A partir da reflexão posta no último parágrafo e da relação entre os mecanismos que a envolvem e a unidade *pressionado*, fica mais claro e compreensível o processo estabilização do valor semântico do verbo prefixado, que seria o não-desmembramento (ou o desmembramento) do ministério³⁶.

³⁶ Percebe-se que, no caso, há necessidade de mais material verbal que indicie com mais precisão se a ação de “repensar” sugerida pela manchete é pelo desmembramento ou pelo não

Ao que parece, a unidade formada pela junção das unidades morfolexicais prefixo (re-) e base nos três últimos casos isola consideravelmente a perspectiva de que o afixo altera o semantema. Talvez se esteja, depois de analisados os três enunciados, **diante** de três casos que fogem a essa lógica, já que P apresenta valores como unidade básica, não como unidade formada por prefixação (e/ou sufixação). Apesar de serem classificados como palavras constituídas por meio desses processos, à luz da perspectiva tradicional, o emprego abordado há pouco coloca, novamente, em xeque a antecipação semântica de cada unidade e, em acréscimo, a autonomia de cada uma dentro da palavra formada/do verbo prefixado.

Naturalmente, a comprovação científica da questão levantada exige ampla pesquisa, que pode partir, inclusive, do mesmo aporte teórico **a** que se recorre neste trabalho, para, então, ter-se a convicção sobre se foi e como se deu essa assimilação. A dissertação que aqui se estende tem outros objetivos, por isso não se deterá à discussão sugerida. Entretanto, faz-se necessário mencioná-la como mais um fato que tende a ser negligenciado quando se adota uma postura de observação, análise e ensino que não se baseia na reflexão.

Infelizmente, o comportamento mecânico de associação semântica biunívoca com definições estanques e descontextualizadas é uma constante nos LD pesquisados, como demonstra a **orientação abaixo, extraída do LD de Mauro Ferreira do Patrocínio.**

Todas elas têm a mesma estrutura mórfica. Observe:

abraçar → a + braço + ar
 desfolhar → des + folha + ar
 enriquecer → en + rico + ecer
 desalmado → des + alma + ado

FIQUE ATENTO!

O que significa "parassíntese"?
 O elemento de composição *para* significa "ao lado de", "perto de"; por sua vez, *síntese* significa "juntar". Assim, **parassíntese** exprime a ideia de:

- reunir, juntar, agregar;
- colocar junto;
- posicionar lado a lado.

Figura 13 - PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. *Aprender a praticar gramática*: volume único. 4 ed. São Paulo: FTD, 2014. P. 207.

A segmentação isolada dos componentes mórficos mais uma vez surge como cerne do entendimento sobre os processos de constituição vocabular, eximindo-se

desmembramento. Como ocorrem no exemplo (11), os primeiros enunciados da notícia já apontam que o objeto da alteração veiculada por *repensa* é o desmembramento: "A ideia de criar um Ministério das Relações Exteriores "turbinado" com a área de comércio exterior corre sério risco de não sair do papel." (para ver o texto na íntegra, acessar link exibido ao lado do exemplo 11).

aquilo que lhe é inerente desde a “concepção” à finalidade/objetivo: o uso. Ao contextualizar, tomando por base os casos já discutidos nesta seção, é possível perceber não só a inviabilidade de se considerarem sentidos anteriores para cada unidade morfolexical, como se fosse uma soma matemática – conforme o próprio material sugere –, mas também a autonomia que as unidades lexicais passam a assumir ante à dinâmica de variabilidade semântica própria da língua. Trata-se, simplesmente, de reconhecer o desprendimento entre as unidades derivacionais e seus sentidos pré-definidos, as quais transitam para a consolidação de uma unidade complexa – formada em P, como produto mais independente das estruturas que o implicam, R + B. Todos os exemplos citados no trecho exposto na imagem em questão podem ilustrar o dito acima, no entanto, mantendo o prefixo *re-* como objeto central, analisemos a unidade *reunir*, colocada na caixa de diálogo que define o fenômeno de parassíntese.

Utilizado rapidamente como exemplo para a problematização desta pesquisa, o verbo *reunir* não representa necessariamente a união dos sentidos dos seus elementos constituintes. Algumas ocorrências indicarão, a seguir, que o verbo exige uma situação muito específica para significar aquilo que os LD sugerem (a ideia de unir novamente, RE + UNIR³⁷):

(28) Evento gratuito do gnt reúne artistas.

<http://www.ofuxico.com.br/fotos-de-famosos/evento-gratuito-do-gnt-reune-artistas/2017/07/13-10666.html>

(29) Dez dicas para curtir o Festival Fatura, que reúne chefs e pratos de todo o país em SP.

<http://guia.folha.uol.com.br/passeios/2017/07/dez-dicas-para-curtir-o-festival-fatura-que-reune-chefs-e-pratos-de-todo-o-pais-em-sp.shtml>

O raciocínio proposto na F13 conduz a projetar uma Sit 1 que não é sequer aludida no enunciado, muito menos no corpo dos textos de onde foram retirados os títulos de notícia acima: a Situação seria um momento anterior em que os “artistas”, “chefes” e “pratos” já tivessem estado juntos. O movimento de repetição, retorno,

³⁷ A desconsideração do sufixo para a discussão se deve, novamente, à coerência com os objetivos do trabalho, que giram em torno apenas da unidade prefixal. Logo, pormenores restringir-se-ão a ela.

atribuído ao morfema *re-* não se encaixa em nenhum possível contexto para esses enunciados ativados. Sintático, semântica e morfológicamente, há propriedades nos complementos do verbo em cada uma das frases que impossibilitam uma leitura mais próxima do que postulam os LD vistos até aqui: a ausência de determinantes nos argumentos completivos anulam qualquer ancoragem em pré-construídos ou situações anteriores de encontro, por exemplo. Fossem “os artistas” e “os chefes”, haveria remissão que pudesse apontar, ainda com um custo enunciativo alto, para um momento X de união, o qual viria a se repetir em Y, correspondente à provável Sit 2.

(28b) Evento gratuito do GNT reúne os artistas do Morro do Vidigal

Manipulando o enunciado, é visível a importância de determinantes para evidenciar a ancoragem num momento original que anteceda um mais recente, exposto no enunciado. As especificações dadas aos artistas deixam mais provável a ocorrência de uma união/um encontro antes da REunião/do REencontro que é apontado pelo caso em destaque. Existem outros elementos que podem explicitar amarras a uma situação anterior, para se validar uma percepção mais próxima do que registram os LD, ainda que os procedimentos para tal estejam muito distantes do que os compêndios preveem.

(30) Fernanda Souza reúne ex-chiquititas em seu programa
<http://ego.globo.com/famosos/noticia/2017/02/fernanda-souza-reune-ex-chiquititas-em-seu-programa.html>)

Na ocorrência 30, há uma relação peculiar entre duas unidades prefixais, *re-* e *ex-*, de modo que esta legitima o valor de “movimento para trás” daquela. Isso se deve ao fato de Sit 1 estar sendo claramente indicada, através de uma referência a um estado anterior X – *chiquititas* – em que os elementos envolvidos no encontro relatado já haviam estado juntos. O próprio reconhecimento de Y – como atrizes que não mais são “*chiquititas*” – também corrobora o sentido supracitado. Todavia, vale ressaltar que são as unidades agenciadas no enunciado e sua interação que fornecem subsídios para a leitura feita, e não aportes definitórios tabelados ou dicionarizados como sentidos originários. Logo, a simplificação de relações que

acionam uso, contexto, léxico, gramática e discurso a uma mera soma “prefixo + base” ocultam mecanismos de reflexão básicos para o desenvolvimento crítico do estudante ou mesmo do consultor ocasional (usuário) da língua de seus recursos estruturantes. Os exemplos 31 e 32 apresentam mais duas formas distintas de ancoragem explícita de uma “união” ocorrida numa referida Sit 1:

(31) Reencontro! Elenco de High School Musical se reúne e canta música do filme.

(<http://diversao.r7.com/pop/reencontro-elenco-de-high-school-musical-se-reune-e-canta-musica-do-filme-10072017>)

(32) ABBA volta a se reunir depois de mais de sete anos.

(<http://revistamonet.globo.com/Musica/noticia/2016/01/abba-volta-se-reunir-depois-de-mais-de-sete-anos.html>)

Outro ponto relevante são as demais unidades em interação no enunciado. “Festival” e “de todo o país” tornam remota a probabilidade de “segunda união”, produto da soma de palavra relator mais a base. Festival referenda uma noção de grande evento, que aciona a ideia de um número expressivo de coisas/pessoas aleatórias, desconhecidas entre si, alocadas num espaço por um propósito comum – vide “Festival de verão”, “Festival de dança”, “Festival de inverno”, “Festival de ofertas” etc. Ao situar o evento como nacional, estabelece-se com mais intensidade a diversidade de pessoas e comidas a serem vistas e apreciadas no evento, e é a estrutura locativa “país” que assenta esse valor, colaborando para a significação da unidade *reunir* não ficar presa a sentidos dicionarizados das estruturas que a compõem.

Discutir a autonomia da unidade REUNIR a partir de sua substituição por “reencontro”, provando que esta

mantém marcas do processo derivacional que aquela não mais possui.

pro-	posição em frente, movimento para frente	progresso, propor, proeminente
re-	repetição, intensidade	recomeçar, reescrever, readmitir
retro-	movimento para trás	retroceder
semi-	metade, quase	seminu, semirrígido, semiárido
sub-, sob-, so-	posição inferior	subsolo, sobpor, sub-reitor, sub-rogar
super-, sobre-	posição superior	superprodução, sobrelha
trans-, tras-, tra-, tres-	através de, além de	transgredir, trasladar, traduzir, tresnoitar
ultra-	além de, excesso	ultravioleta
vice-, vis-	substituição	vice-governador, visconde

Correspondência entre radicais e prefixos gregos e latinos

Alguns radicais e prefixos têm correspondência na significação. Entre outros, é o caso, por exemplo, dos radicais *psico* (grego) e *animi* (latino), cuja significação é *alma*; e dos prefixos *di-* (grego) e *bi-* (latino), que têm o mesmo significado, isto é, *dois*.

Figura 13 - CEREJA, William Roberto ; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Conecte**: gramática reflexiva. . 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2014, p. 94. P. 102.

Bem como a 12, a Figura 13 apresenta a ocorrência do verbo prefixado com a unidade *re-* dentro de uma tabela, estratégia de abordagem semântica de natureza restritiva, característica reiteradamente comprovada aqui. Reaparece à unidade morfolexical estudada o sentido de repetição, acompanhado da indicação de valor de intensidade. Na terceira coluna, como de praxe, exemplos. A partir deles é possível constatar que os valores circundados pela primeira coluna não se consolidam em alguns usos.

De modo prévio, os verbos *recomeçar*, *reescrever* e *readmitir* nem sempre estabilizam valores que aplicam sua ação de maneira total ao objeto, colocando o domínio nocional numa variação entre Exterior, Fronteira e Interior. Em geral, a semanticidade da(s) estrutura(s) que ocupam(rão) o espaço argumental de

complemento do verbo é decisiva para o reconhecimento de valores referenciais estáveis. Isto pode ser percebido já em (14)³⁸:

(28) João recomeçou {
 - o texto;
 - a caminhada;
 - os estudos;
 - sua vida.

A noção de texto reiniciado, como apresenta um dos enunciados possíveis, demonstra um entendimento de que, sendo o texto uma unidade complexa, escrevê-lo do início tende a exercer influência sobre sua totalidade. Dessa forma, a primeira possibilidade de construção implica que o texto será alterado totalmente, em função do “recomeço” por João.

A caminhada, por sua vez, pode estabilizar valores diferentes. Recomeçar a caminhada nem sempre implica retorno ao ponto de partida. Imagine-se que João, após ter iniciado uma caminhada, no ponto 0km, de um percurso de 4km, faça uma parada para descanso no ponto 2km, sua volta pode ser referida como “recomeço”, sem qualquer prejuízo quanto à boa formação do enunciado ou sobre sua clareza:

(28a) João, após parar para descanso rápido, recomeçou a caminhada.

Ocorre Sit 1(parada para descanso) que é transformada em Sit 2 (ação de caminhar sendo desenvolvida) em razão do verbo prefixado (recomeço da caminhada). O enunciado não supõe um retorno ao ponto de partida do percurso,

³⁸ A título de representação, será objeto de manipulação enunciativa apenas o verbo “recomeçar”, esclarecendo que a adoção da mesma postura analítica levará a conclusões semelhantes acerca dos outros dois verbos.

logo, sua totalidade não (necessariamente) precisa ser feita. João apenas dá continuidade à atividade que momentaneamente foi suspensa. O mesmo acontece com “os estudos” no lugar de complementação da unidade prefixada.

(28b) João recomeçou os estudos.

Seguindo o sentido estrito sugerido nos compêndios tradicionalmente marcados, João teria de retornar ao Infantil I, sendo que ele pode inserir-se novamente no período de formação regular a partir de onde ele parou, ou seja, evadiu-se do contexto formativo formal. A referência desse evento pode ser qualquer série do Ensino Básico, um bloco de um curso superior, um momento de uma pós-graduação etc. O valor de totalidade que P pode carregar também não se encaixa nesta ocorrência.

Por fim, o último enunciado possível:

(28c) João recomeçou a vida.

Sob nenhuma hipótese, é possível recomeçar a vida retornando à fase inicial de seu ciclo, portanto, mais do que nas outras ocorrências, (28c) não admite a regressão para o cumprimento da totalidade que pode ser apreendida caso o sentido não esteja preso a valores pré-construídos.

”Começar”, segundo o dicionário eletrônico Houaiss 3.0, significa: 1. *dar início a; principiar, iniciar*; 2. *ter começo, ter princípio; fazer a primeira tentativa ou ter a primeira experiência*; 3. *ter início em determinadas condições ou circunstâncias*. Nitidamente, associar qualquer uma dessas acepções às acepções demonstradas na tabela por Cereja e Cochar à unidade prefixal *re-* não contemplaria diversos usos da forma, como pôde ser comprovado na discussão: “recomeçar os estudos” não é *ter a primeira experiência* novamente/repetidamente.

A análise dos dados recolhidos do *corpus* constituído de 4 livros didáticos foi feita à luz de princípios construtivistas e a partir de preceitos básicos da Teoria das Operações Enunciativas. Nesse ínterim, foram consideradas condições de ordem enunciativa e léxico-gramatical, evidenciando que os sentidos não são dados, mas sim construídos, tendo por objeto tanto a metodologia aplicada nos materiais

didáticos de língua portuguesa quanto o objeto específico sob os critérios do programa culioliano – a unidade morfolexical *re-*. O distanciamento entre as duas perspectivas – a tradicional e a construtivista – junto à recorrente percepção do maior rendimento e amplitude que esta pode proporcionar a quem a toma, perante aquela, urge apresentar, ainda que de modo incipiente e com intenções apenas complementares, uma sugestão de abordagem. Esta, que será apresentada no próximo tópico, colocar-se-á em forma de exercícios, haja vista maior possibilidade e concretude de reflexão quando na lida com atividades práticas.

3.3 Síntese reflexiva para diretrizes didáticas

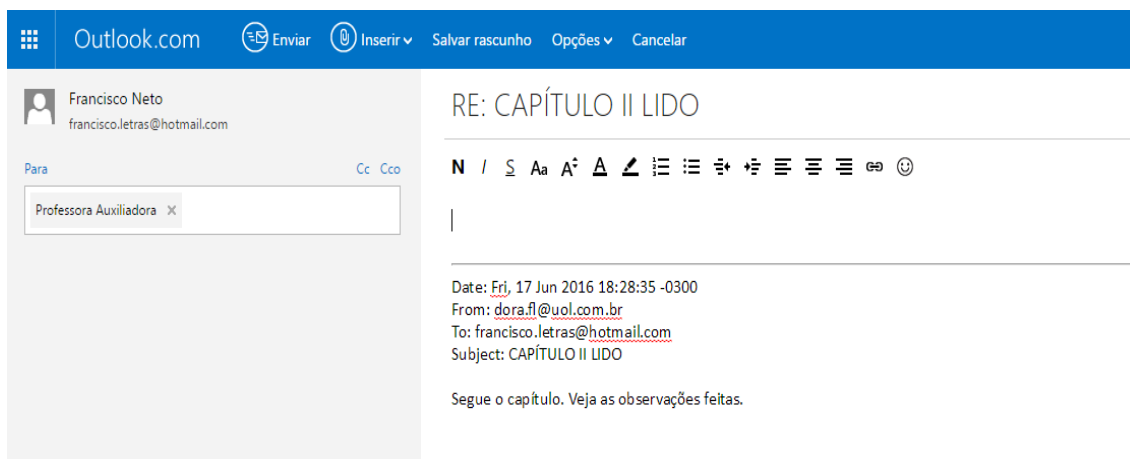
Haja vista que os estudos sobre a significação são mais aprofundados na reta final do Ensino Básico regular, definem-se estas reflexões como sendo destinadas a professores e alunos do Ensino Médio, em compatibilidade, também, com o grau em que estão categorizados os livros didáticos analisados nesta pesquisa. A depender do alcance, destina-se, ademais, aos produtores de material didático em geral, de forma que possam sempre almejar o senso crítico do seu público-alvo, em todos os níveis de ensino. A pesquisa expôs, em seus limites, a importância e a necessidade de se instigar a reflexão junto ao aluno por meio do Livro Didático.

Percebeu-se, sobretudo durante a discussão acerca da abordagem que fazem os LD e durante a análise enunciativa da unidade *re-*, que a Perspectiva Construtivista enquanto modelo de abordagem dos fenômenos semânticos da língua está mais próximo do que preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais e os postulados modernos sobre o ensino de língua materna. Nesse sentido, é mais coerente que a síntese de abordagem aqui realizada pautar-se na prática que prima pela construção do sentido, por privilegiar a reflexão, a autonomia e a visão crítica da língua pelo aluno. Em longo prazo, esse compromisso pode levá-lo à manipulação cada vez mais segura dos enunciados, em busca do reconhecimento de valores referenciais que o uso e o agenciamento das formas, no jogo enunciativo, legitimem.

De maneira coerente, parece mais sensato estimular a criatividade dos discentes, como propõem os PCNs, para atribuir maior funcionalidade aquilo que provém do uso, mas que geralmente é sistematizado longe dele. Com intuito de não prendê-los a mecanismos classificatórios – consoantes aos que se encontraram no

corpus analisado –, segue, abaixo, uma sugestão de como o reconhecimento da forma *re-*, alvo desta pesquisa, pode ocorrer sem rótulos, num primeiro momento.

- Observe a imagem abaixo e, em seguida, responda ao que se pede.



- a) Considerando os elementos envolvidos na situação acima, o que a unidade *re-*, situada no título do email, estaria indicando?

Possível reflexão do aluno: Uma ideia de retorno, já que se está respondendo a um email, ou seja, houve um movimento que deflagrou aquele relativo à resposta, à comunicação de retorno ao email de "dora.fl@uol.com.br". A unidade re- estaria ressaltando, também, que a resposta ainda trata da mesma temática, por isso está situada antes do título do email, o qual geralmente veicula o tema do que foi enviado.

- b) Apresente, em enunciados, palavras que contenham tal unidade com traço semântico próximo ao que você identificou na referida imagem. Você pode buscar os enunciados na internet ou em livros da biblioteca.

Possível reflexão do aluno:

“Clara reagiu com grosseria.”

“Rebati todas as críticas injustas.”

“João retornou a ligação, logo que chegou em casa.”

“Durante o depoimento, reafirmou que era inocente.”

“Ele reabasteceu a despensa.”³⁹

Sob um viés reflexão, são colocados dois questionamentos que cobram reflexão e produção, atividades norteadoras de qualquer outra que possivelmente se possa trabalhar *a posteriori*. Além disso, os exercícios acima enfatizam pelo menos dois pilares da educação nas sociedades contemporâneas: aprender a conhecer e aprender a fazer; objetivos que, segundo os PCNs+, “não serão atingidos com um ensino conteudista e fragmentado. Por isso, o conhecimento que se quer proporcionar ou construir deve ser reflexivo e crítico (...)” (PCN+, 2007, p. 23). Os capítulos dois e três desta dissertação expuseram o modo como se trabalha o conteúdo de Formação das Palavras em quatro livros: de forma fragmentada e meramente conteudista, tangenciando a perspectiva crítico-reflexiva necessária e orientada pelos Parâmetros.

Com a situação do e-mail, o aluno é levado a relacionar o tópico abordado (que pode ser o de Formação das Palavras, especificamente o processo de prefixação) com uma situação que, ainda que não lhe seja usual, compõe a natureza digital que cerca os jovens atualmente. O cenário da mensagem, em resposta a uma outra – que se apresenta abaixo –, além dos espaços de preenchimento – o próprio título e aquele onde se deve digitar o endereço de e-mail – são suficientes para conduzi-lo a uma percepção autônoma de que RE tende a referir, na circunstância exposta, algo relativo a “retorno”, “resposta” ou “reenvio”⁴⁰.

³⁹ Exemplos nossos.

⁴⁰ Vale ressaltar que se tratam apenas de possíveis respostas que os alunos podem dar. De maneira alguma se pretende encerrar ou guiar o docente orientador da atividade a aceitar apenas os que estão sendo postos. Seguem estes apenas para vislumbre mais claro de como seriam executados tais exercícios.

Munido dessas informações, os professores podem explorar melhor o funcionamento da estrutura em destaque, atrelado às respostas ao item “b”, que traria unidades lexicais que certamente evidenciariam a plasticidade inerente ao elemento sob estudo – a qualquer elemento da língua, enfim. Cabe ao professor, neste momento, sugerir que os alunos comentem as nuances que perceberam entre a ocorrência demonstrada no item “a” e as palavras produzidas, e oportunamente agenciadas em enunciados, para a resposta ao item “b”.

Para encadear as etapas do processo, utilizando-se de recursos pertinentes à postura perspectiva aqui assumida, é legítimo provocar os alunos com conjuntos de enunciados que explorem a plasticidade supracitada nas relações entre si. Este exercício, bem como o anterior, sintetiza bem o eixo existente entre cotexto e valores semânticos das unidades, preceito caro ao aporte teórico em que repousa o discurso deste trabalho. Defronte a tal maleabilidade semântico-enunciativa, o aprendiz tende a alcançar com maior facilidade a compreensão da ligação entre sua capacidade produtiva (linguagem) e o sistema linguístico (língua), apreendendo-as holisticamente. Veja-se:

- Observe o conjunto de enunciados abaixo e, em seguida, discuta a significação do verbo *recomeçar* em cada um deles. Para facilitar sua reflexão, procure, também, relacioná-los entre si.

- Dona Maria recomeçou a estória para seu neto;

- Seu João recomeçou os estudos;

- Eva recomeçou sua vida;

Discussão possível pelo aluno: No primeiro enunciado, implica-se que Dona Maria foi requisitada a voltar ao início da estória que contava ao neto, o qual pode não ter entendido uma ou outra parte, solicitando-lhe o retorno ao início; o mesmo não ocorre no segundo enunciado, João pode ter voltado apenas para a série onde parou, há algum tempo, não necessariamente retornando ao começo do ensino regular (nível infantil); o terceiro enunciado, por sua vez, torna inviável a possibilidade de voltar ao início, já que é impossível voltar a ser criança ou bebê, enfim, retroagir no tempo. Nos casos, pode-se observar

que a natureza do complemento é decisiva para a significação do verbo prefixado.

Distante de uma postura de antecipação de sentidos ou de classificação de estruturas, a questão busca explorar a variância e as regularidades entre os valores que cada uso do verbo pode estabilizar no conjunto. O aperfeiçoamento de atividades desse tipo está propenso a tornar o estudante cada vez mais autônomo e crítico, pois não estará restrito a definições antecipadas. O que está em jogo não é a mera associação de sentidos recolhidos previamente, mas aquilo que ele pode perceber de permanente e de variável, ou seja, as marcas de estabilidade (identidade) e de plasticidade (variância), que, no caso, podem ser direcionadas tanto à unidade morfolexical *re-* quanto ao verbo prefixado como um todo, evidenciando predicções e influências entre tais estruturas nessas e em outras situações de uso. “Movimento para trás” está sujeito a ser um dos traços semânticos mais recorrentes nas prováveis respostas dos alunos à unidade *re-*, identificando o que há de (in)variável entre os enunciados; entenderão, pois, com a adoção de uma postura construtivista e reflexiva, o funcionamento dos elementos da língua, e não suas definições e classificações isoladas.

O professor ainda poderia complementar esses exercícios, propondo substituir em cada enunciado a unidade prefixal pela expressão “novamente” ou “de novo”, valores aos quais esse prefixo geralmente é atribuído; se não perceberem qualquer distinção, é prudente confrontá-los com conjuntos de ocorrências em que algumas admitiriam e outras não. Assim, discutir-se-á a ideia de compatibilidade, ampliando a gama de ocorrências com valores diversos e situações pouco esmiuçadas em LD, por nele pouco se enfatizar a língua em uso. O aluno, por sua vez, tenderia a perceber com mais facilidade a interação entre os elementos consituantes de um enunciado, bem como os ambientes cotextuais que condicionam usos e assentam a identidade de uma dada unidade. É nítido, portanto, que, quanto mais se demonstra o funcionamento e as peculiaridades da construção de valores nos e pelos enunciados mais se aproxima a criticidade e a independência que se objetivam no Ensino Básico brasileiro.

É importante ressaltar que estes exercícios têm apenas o caráter propositivo e anexam-se ao trabalho de maneira complementar, consoante o discurso assumido durante toda a sua confecção em favor de procedimentos que levem os usuários do

Livro Didático à reflexão crítica. Dessa forma, a natureza explicativa de suas escolhas está também diluída no trabalho, haja vista que tanto este quanto as reflexões/sugestões apresentadas estão pautadas na máxima de que o sentido não é dado, mas sim construído, no e pelo enunciado.

Considerações finais

Fundamentalmente, a língua se estabeleceu, evoluiu e segue se desenvolvendo no e pelo social, ou seja, é intrínseca a uma dinâmica imensurável, por estar ligada à natureza humana. Restringir suas possibilidades a recortes mínimos que tentam comportar (e, por conseguinte, conter) tal dinâmica é, no mínimo, arriscado, como se pôde constatar pela pesquisa realizada. Se as formas não foram concebidas fora do contexto social, naturalmente seu estudo e sua sistematização não podem fugir do uso, procedimento que as estabiliza a cada ocorrência, que possibilitou, inclusive, a sistematização mais tradicional, que também parte da usualidade, mas que se encerra em si e apenas prescritivamente.

A Teoria das Operações Enunciativas, a qual sistematiza um programa para a análise formal das unidades morfolexicais extraídas dessa dinâmica, mostrou-se adequada e eficiente, na medida em que é capaz de fazer um recorte que não delimita antes de tomar as formas instanciadas. Essa qualidade faz com que a abordagem à sua guisa não seja restritiva, demonstrando, enfim, que o valor semântico da unidade *re-* está sempre por se estabilizar, em função do ambiente enunciativo, lexical e gramatical em que for agenciada. Portanto, essa significação não pode ser dada, mas sim construída no e pelo jogo enunciativo, pelas interações que só se podem enxergar na relação entre unidades *co* e contextualizadas. Por isso, a unidade morfolexical *re-* não resguarda sentidos imediatos: “repetição”,

“movimento para trás”, “intensidade” etc. não a definem de pronto, conforme pôde ser visto. A plasticidade da forma é tamanha que chega a se descaracterizar como prefixo em alguns casos, assumindo a mesma autenticidade da forma primitiva a que se acopla.

Ademais, pôde-se perceber, em relação ao conceito de identidade trabalhado no aporte teórico da pesquisa aplicado às ocorrências analisadas, uma regularidade que, estudada mais a fundo, poderá consolidar uma forma esquemática que descreva a identidade da unidade morfolexical *re-*. A partir da discussão dos dados levantados e manipulados durante a discussão do *corpus*, é possível notar a manutenção do valor semântico de “movimento para trás”, que decorre de uma abstração mais ou menos profunda, a depender, naturalmente, do contexto em que a estrutura prefixada por *re-* é agenciada. Em (27) e em (28b), representativamente, há essa semanticidade (propriedade) de “retorno”: mais patente neste e mais latente naquele caso. Deixa-se, portanto, um espaço para o desenvolvimento de uma pesquisa relativa ao objeto aqui estudado, a qual almeje a construção de uma forma esquemática, o que exigiria, também, a consideração de um *corpus* maior.

Dada a importância de uma postura reflexiva que alcance proporcionalmente a dinamicidade da língua, reconhecida e requerida pelos documentos oficiais que regem o processo de ensino-aprendizagem no Brasil – sobretudo, aqui, o ensino de Língua portuguesa –, a pesquisa fez um paralelo constante entre a abordagem construtivista e o método adotado pelo Livro Didático. Constataram-se falhas, lacunas quanto aos objetivos que se pretendem atingir conforme preceituam os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em face de mecanismos de cunho enunciativo que primam pela consideração de diversos fatores no estudo da significação, as definições isoladas apresentadas nos LD foram paulatinamente destituídas de qualquer possibilidade de adequação aos Parâmetros, em se tratando da lida com o conteúdo de Prefixação. Ressalvadas as limitações de uma pesquisa por amostragem, como foi esta, os LD de Língua Portuguesa atualmente não atendem aos critérios estabelecidos para atingir os objetivos a que se destinam dentro do processo de ensino-aprendizagem. Este fato, no seio do panorama contemporâneo de Educação por que o Brasil passa, acaba se redimensionando e projetando prejuízos na formação dos estudantes, em curto, médio e longo prazo.

A despeito do que constatou a pesquisa, faz-se necessário, de maneira cada vez mais intensa, que atitudes que se baseiem na confecção de materiais complementares às orientações de cunho tradicional que ainda dominam os materiais de referência ao alcance da maioria dos falantes. Cabe, portanto, aos professores e demais estudiosos e pesquisadores da área buscarem incessantemente mecanismos para aperfeiçoamento dos recursos didáticos no âmbito do ensino de língua materna, à luz de um critério genérico, porém sempre imprescindível no processo de ensino-aprendizagem: a reflexão crítica. A fim de vislumbrar e estimular caminhos nesse sentido, assumiu-se, no fechamento da dissertação, a elaboração de uma atividade que visa à construção desse pensamento crítico em relação ao estudo da significação. Pôde-se enxergar – ainda que de maneira elementar, já que o propósito não foi estabelecer um modelo fixo – possibilidades de abordagem teórica e prática para discussão e ensino de língua, sobretudo do Processo de Formação das Palavras, conteúdo componente da Base Curricular Comum brasileira.

De acordo com a natureza sugestiva dos exercícios propostos e da abrangência ligeiramente limitada do recorte do objeto para estudo, não se pretende esgotar a discussão sobre a forma prefixal analisada muito menos sobre os princípios didático-pedagógicos na área de linguagens. Na contramão disso, um dos objetivos desta pesquisa foi justamente fomentar a produção de outras , por aperfeiçoamento e por expansão de leituras que não tenham sido contempladas aqui. A Educação, seja em qual for a área, necessita de ações incessantes e conjuntas de autores de materiais didáticos, professores, acadêmicos, alunos e comunidade, para, enfim, se consolidar no país como fator imprescindível na formação cidadã e crítica de qualquer indivíduo e, assim, ser acessível a todos.

REFERÊNCIAS

BASÍLIO, Margarida. **Formação e classe de palavras no português do Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37 ed., Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1999.

BERGAMIN, Cecília et al. **Ser Protagonista: língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de linguística geral II**. Trad. brasileira. Campinas, SP: Pontes, p.81-90, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica Com direito à palavra: dicionários em sala de aula** / [elaboração Egon Rangel]. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva; DE SOUZA MÓL, Wildson Luiz Pereira dos Santos Gerson. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. **Ensaio** – Pesquisa em Educação em Ciências, Volume 7/Núm. 2. Dezembro de 2005.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation**: Tome I Paris: Ophrys, 1990.

_____, Antoine. Sur le quelques contradictions en linguistique. In: **Pour une linguistique de l'énonciation**: Tome II Paris, Ophrys, 1999.

_____, A. Accès et obstacles dans l'ajustement intersubjectif. In: CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys, 1999. p. 91-99. (Traduzido por Albano Dalla Pria).

CAMPOS, Maria Henriqueta Costa. Gramática e construção da significação. In F.I. Fonseca; I.M. Duarte; O. Figueiredo (orgs.), **A Linguística na Formação do Professor de Português (Porto 2000)**, Porto, CLUP: 163-174.

_____, Maria Henriqueta Costa. Abordagem semântico-enunciativa de alguns problemas gramaticais. In: **Máthesis**, V. 3, 137 – 150, 1994.

CEREJA, William Roberto ; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Conecte**: gramática reflexiva. . 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

COELHO, Silmara. *O processo de letramento no ensino infantil*. Pedagogia em ação, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010 - Semestral

CORREIA, Clara Nunes. Estabilidade e deformabilidade das formas linguísticas. **Revista Veredas**; p. 77-88. 2005.

CUMPRI, Marcos Luiz. Para uma linguística da enunciação: Antoine Culioli e a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. *Interletras*, Dourados, v. 2, n. 11, julho 2010. Disponível em: < http://www.unigran.br/revistas/interletras/exp_artigo.php?codigo_e=51&edicao_e=11.>. Acesso em: 23 nov. 2010.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 6ª ed. 2013.

DE NICOLA, José. **Projeto Múltiplo**: gramática e texto, volume único. São Paulo: Scipione, 2014.

DE VOGÜÉ, Sarah. Culioli após Benveniste: enunciação, linguagem, integração. In: ROMERO, Márcia; BIASOTTO-HOLMO, Milenne; *et al.* (Org. e Trad.). **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. São Paulo: Contexto, 2011. p. 57-85

_____, Sarah. Invariance culiolienne. In : **Antoine Culioli, Un homme dans le langage**. Originalité, diversité, ouverture : Actes du colloque de Cerisy-la-Salle, juin 2005. Dominique Ducard et Claudine Normand (dir.) Paris, Ophrys, 2006

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA; Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FRANCKEL, Jean-Jacques. Aspectos da teoria de Antoine Culioli. In: ROMERO, Márcia; BIASOTTO-HOLMO, Milenne; *et al.* (Org. e Trad.). **Linguagem e**

enunciação: representação, referenciação e regulação. São Paulo: Contexto, 2011. p. 87-101.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRANCKEL, Jean-Jacques. Da interpretação à glosa. *In*: ROMERO, Márcia; BIASOTTO-HOLMO, Milenne; *et al.* (Org. e Trad.). **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. São Paulo: Contexto, 2011. p. 87-101.

FREITAS, Horácio Rolim de. **Princípios de morfologia**: visão sincrônica. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FREITAS, Neli Klix. RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Seminário 74 – UDESC 2007**

GILBERT, Éric “La théorie des Opérations Énonciatives d’ Antoine Culioli” , in P. COTTE *et al.*, **Les théories de la grammaire anglaise en France**. Paris : 1993, Hachette. 69-74.

HOLANDA, A. B. **Dicionário Eletrônico Aurélio**. Rio de Janeiro: 2012

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss 3.0**. São Paulo: Editora Objetiva Ltda., 2009. CD-ROM

LIMA, Vanessa Santana. **A prática de reformulação de enunciados como fundamento para o trabalho com a significação nas aulas de língua portuguesa** / Vanessa Santana Lima. – Guarulhos, 2013

LIMA, Maria Auxiliadora Ferreira. O ensino de gramática em uma perspectiva enunciativa. *In*: COSTA, C. S. M. da ; FILHO, F. A; LIMA, M. A. F. **Reflexões lingüísticas e literárias para o ensino**. Teresina: EDUFPI, 2010.

LOPES, M.C.R. **Linguagem, trabalho lingüístico e ensino de língua: o processo semântico**. *In*: *Cadernos*, São Paulo: Centro Universitário São Camilo, v. 10, n.4, p. 43-52, outubro/dezembro 2004.

LUFT, Celso Pedro. **Novo Manual de Português**. 5 ed. São Paulo: Globo, 1999.

OTA, Ivete Aparecida da S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar**, Curitiba: UFPR, 2009, n. 35, p. 211-221. Disponível em: Acesso em 15/01/2014.

PAILLARD, Denis. A propôs des verbes prefixes. *In*: **Slovo** 30-31, INALCO, Paris, 2004

PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. **Aprender a praticar gramática**: volume único. 4 ed. São Paulo: FTD, 2014.

PETER, Margarida. Linguagem, língua e linguística. *In*: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística I: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002.p. 11 – 25.

ROMERO, Márcia. *Um possível diálogo entre a Teoria das Operações Enunciativas e a Aquisição: identidade semântica e produtividade discursiva*. **Alfa**, São Paulo, 54 (2), p.475-503, 2010.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Estruturas morfológicas do português**. 2ªed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Estruturas morfológicas do português**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio 45ª ed, 2006.

SANDMANN, Antônio José. *Morfologia Geral*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1993.

SOARES, Magda. **Letramento: o tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação** - Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VALENTIM, Helena Topa. **Predicações de existência e operações enunciativas**. Lisboa: Colibri, 1998.