

Formação de palavras em Português

Marianne Akerberg

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumo

Aprender uma língua cognata —como o português para um hispanofalante— apresenta problemas específicos. É fácil compreender um texto com ajuda da primeira língua (L1), mas pode ser complexo dominar as pequenas diferenças entre as línguas no momento da produção na língua alvo. Processa-se a parte mais significativa de uma palavra, mas nem sempre os elementos não tão significativos como são os sufixos que se usam, por exemplo, para formar substantivos.

Neste estudo se pretende analisar quais são os fatores que facilitam ou dificultam a aquisição de vocabulário, produto dos mecanismos de formação de palavras. Um total de 77 alunos hispanofalantes de português, de níveis intermediário e avançado, responderam a um teste que consistia em formar substantivos de 20 verbos e de 10 adjetivos. Os resultados demonstram que os alunos têm noções dos mecanismos de formação, embora nem sempre consigam fazer a combinação adequada. A maior facilidade se produz quando há coincidência entre o espanhol e o português: *chegar* > *chegada* ('llegada'). Também facilita um lexema em português distinto à forma equivalente em espanhol —*desenvolver* > *desenvolvimento* — combinado com a frequência de uso da palavra. Outro fator facilitador é a saliência do sufixo da L2, por exemplo, pela existência da letra ç: *crer* > *crença*. Dificultam a formação correta da palavra os lexemas parecidos em espanhol e em português com sufixos diferentes, sem a suficiente saliência: *velho* > > **velhez*, **velheza* (*velhice*).

A existência de variantes dicionarizadas mais próximas ao espanhol, embora praticamente não usadas na língua comum, dificulta a tarefa do aluno de aprender este vocabulário. Recomenda-se algum tipo de instrução focalizando a forma (*focus-on-form*) para que os alunos prestem atenção aos elementos não tão significativos como são os sufixos na formação das palavras em português.

Palavras chave: formação de palavras, português, alunos hispanofalantes

1. Introdução

A importância da aquisição de vocabulário numa L2 é reconhecida por todos, porque sem palavras não temos instrumentos para nos comunicar. Nos últimos anos o tema tem chamado a atenção de vários pesquisadores e começaram a surgir publicações (p. ex. Coady & Huckin 1997, Haastrup & Viberg 1998, Hulstijn 1997 e 2001, Leiria 2006, Meara 1996, Nation 1993 e 2001, Schreuder & Weltens 1993). No caso de um aluno falante de espanhol que aprende português, o vocabulário não parece representar grandes problemas, já que desde

a primeira aula o aluno pode entender textos na L2 pela semelhança do léxico.¹ Compreender sempre é mais fácil do que produzir. Com o tempo se espera que os alunos não só processem o conteúdo, o significado, mas que também adquiram as noções da forma certa das palavras. Contudo parece que a progressão no conhecimento lexical não é tão completa como seria desejável. Há grande ajuda na semelhança com o espanhol. Como veremos, a semelhança também pode ser um problema.

Durante vários anos o tema de minha pesquisa foi a aprendizagem de uma língua cognata ou próxima: o português para falantes de espanhol. Vi frequentemente que a aprendizagem do português por falantes de espanhol é fácil e difícil ao mesmo tempo. As palavras de H. Sweet (1899:54) são exatas: “likeness [...] is a source of confusion. It is a help to the beginner [...] but it is a hindrance to a thorough knowledge...”. Assim parece que as **grandes dificuldades** muitas vezes são constituídas pelas **pequenas diferenças**.

No tema que nos ocupa aqui, a dificuldade de encontrar os pequenos detalhes na formação de palavras, quer dizer o sufixo derivacional ou outro mecanismo adequado, permanece até aos níveis avançados.² Isso tem como resultado que no momento de produzir uma forma, o aluno frequentemente recorre aos sufixos em espanhol quando se trata de uma palavra semelhante derivada. A que se deve isso? Algumas ideias da linguística cognitiva, sobretudo da corrente do processamento de informação, podem explicar o fenômeno.

2. Os princípios de processamento de informação na aquisição de uma l2

A maioria dos pesquisadores está de acordo que os alunos prestam mais atenção ao conteúdo do que à forma. Os modelos de processamento de informação podem ajudar a

¹ Embora se trate de termos diferentes, vocabulário e léxico, vou usá-los indistintamente. Vocabulário é mais frequentemente usado quando se fala de aquisição de segundas línguas, porque normalmente se trata de listas de palavras que o aluno vai aprender. No teste usei listas de palavras, quer dizer vocabulário típico da situação de ensino de uma língua, mas o que queria descobrir tinha a ver com um conhecimento mais profundo das palavras o que justifica falar do léxico, como o sistema de conhecimento lexical guardado no léxico mental. Os mecanismos de formação de palavras fazem parte desse sistema.

² O exame universitário para ser professor de português da UNAM incluía uma parte de formação de palavras com a qual os candidatos mexicanos tinham dificuldades, embora se esperasse um domínio avançado da língua nesse nível.

explicar a dificuldade que o aluno tem de encontrar o mecanismo adequado para formar uma palavra. Segundo Van Patten (1996): “Learners process input for meaning before they process it for form.”³ O aluno processa o conteúdo facilmente, mas nem sempre presta atenção às terminações quando se trata de morfemas gramaticais.

No caso de aprendizes que têm o espanhol como L1, esta situação tem como consequência que eles processam o conteúdo do *input* com relativa facilidade pela similaridade das línguas, mas não prestam suficiente atenção à forma para transformar tudo em *intake* e armazená-lo na memória para tê-lo disponível para a produção. Long, (1996) a propósito do papel do *input* compreensível, faz um comentário que também é aplicável à situação da aprendizagem de uma língua próxima:

Environmental support in the form of comprehensible input is necessary for language learning, but insufficient for learning certain specifiable aspects of an L2.

Paradoxically, comprehensible input may actually inhibit learning on occasion, because it is often possible to understand a message without understanding all the structures and lexical items in the language encoding it, and without being aware of not understanding them all (Long 1996:425).

A similaridade com a L1 permite ao aprendiz compreender, e isso, frequentemente, é suficiente para ele, mas constitui uma inibição para a aprendizagem. Se se tratasse de formas desconhecidas, o aluno seria obrigado a dedicar mais tempo e esforço e processar tanto o conteúdo quanto a forma. Provavelmente em primeiro lugar o conteúdo, mas também a nova forma. Levaria mais tempo para adquirir o elemento, mas no final, ambos seriam armazenados na memória.

Esta é uma ideia que também permeia a proposta de Flege (1987, 1995) para a aquisição da pronúncia de uma L2. São os sons semelhantes, mas não idênticos, os mais

³ Esse é o primeiro dos três princípios e vários subprincípios que enumera Van Patten para o processamento do input.

difíceis de dominar bem, porque existe a tendência de fazer uma **classificação de equivalência** entre os elementos da L1 e da L2, e ignorar as pequenas diferenças. Os sons diferentes dão mais trabalho no início, mas com o tempo o aluno consegue formular uma nova categoria. O mecanismo de classificação de equivalência poderia ser aplicado a todos os níveis linguísticos –fonológico, morfológico, sintático e lexical– na aquisição de uma língua próxima, como é o caso de aprender português sendo falante de espanhol.

Nos estudos da corrente do processamento de informação há uma tradição de dar-se importância à atenção para a aquisição e ver de que maneira o aluno presta atenção a diferentes elementos no *input*. Mencionam-se vários fatores (Skehan 1998, Schmidt 2001) que podem ajudar, relacionados com os elementos linguísticos a serem aprendidos—tanto a saliência e a frequência, por exemplo—, quanto algumas características do aprendiz como a sua capacidade de memória. Também a situação da aprendizagem, se o aluno tem contato suficiente com o *input* e outros efeitos da instrução, representa um papel importante. Adicionalmente, pode-se discutir em que medida as palavras derivadas se aprendem com um sistema baseado em regras ou um sistema baseado em exemplos (Skehan 1998:73) ou se se trata de um processo gradual, no começo predomínio da aprendizagem de exemplos, para pouco a pouco passar a um mecanismo baseado em um sistema de regras.

Um processamento frequente nos alunos hispanofalantes de português de palavras num texto é *top-down processing* que corresponde à situação descrita acima, a de reconhecer os lexemas com ajuda do espanhol e processar o significado rapidamente. As palavras desconhecidas que não se parecem ao espanhol, ao contrário, são processadas letra por letra, e há mais possibilidade de retenção de todos os elementos, um processamento *bottom-up*.

Neste estudo, pretende-se analisar em que medida os alunos de português que têm o espanhol como L1 conseguem formar substantivos com base em adjetivos e verbos, descobrir quais são os fatores que facilitam ou dificultam essa tarefa e, finalmente, discutir o que se

pode fazer para ajudar o aluno a descobrir quais são os mecanismos de derivação em português.

3. Procedimento

Um total de 77 alunos hispanofalantes de português, distribuídos em 7 grupos, de níveis (= semestres) intermediários (2º e 3º semestres), avançados (5º e 6º semestres) e um grupo de conversação combinando alunos de vários níveis (desde o 3º até o 6º nível,) respondeu um teste que consistia em formar substantivos de 20 verbos e de 10 adjetivos.

A tarefa tinha como instrução:

“Com sufixos podemos formar palavras. O espanhol e o português coincidem muitas vezes nos mecanismos, mas nem sempre.

I. Qual é o substantivo que denota a ação ou resultado dos verbos seguintes:

Exemplo: Construir > construção

abordar	crer	perder
agir	desenvolver	planejar
aquecer	desmatar	pronunciar
cair	ensinar	protestar
chegar	investir	reduzir
consertar	mudar	vender
conversar	namorar	

II. Forme substantivos que tenham os seguintes adjetivos como base:

Exemplo: Feliz > felicidade.

apto	fraco
doente	justo

doido	limpo
escuro	novo
feio	velho

Para classificar os resultados do teste foram usadas as seguintes categorias de avaliação:

Formas corretas	(FC)
Aproximações à L1	(Aprox L1)
Aproximações à L2	(Aprox L2)
Variante longínqua	(VL)
Mal-entendido	(M)
Em branco, o aluno não colocou nada	(Ø)

Os critérios adotados foram os seguintes: Se não havia muita adaptação ao português e se era notável a influência do espanhol, o resultado foi considerado uma aproximação à L1 (Aprox L1). Se havia um esforço por adaptar a forma ao português, embora não fosse a adequada, classificou-se como aproximação à L2 (Aprox L2). Quando a forma se afastava bastante da forma esperada, foi classificada como variante longínqua (VL). Às vezes, o aluno colocava outra forma sem relação com a esperada. Este caso foi interpretado como um mal-entendido, abreviado como M. Finalmente se o aluno deixava o espaço em branco, indicou-se com Ø. Cada palavra foi analisada desta maneira num quadro que continha os resultados de todos os grupos. É preciso acrescentar que não foi sempre fácil atribuir uma categoria específica à palavra formada pelo aluno.

4. Resultados

Ilustramos com alguns exemplos as palavras que foram de formação muito difícil ou de muito fácil formação para os alunos.

No quadro 1 vemos os resultados de todos os grupos na formação do substantivo *aptidão* (esp. *aptitud*), partindo do adjetivo *apto* como base. Os números dos grupos indicam o nível (2º = 2º semestre etc.). O número entre parênteses assinala o número de alunos de cada grupo. As outras abreviaturas foram explicadas acima.

Quadro 1

Apto>APTID ÃO	FC	Aprox L1	Aprox L2	VL	M	Ø	RESU L- TAD OS
Gpo 2º a (15)	0	Aptitud 1	Aptitude 12	Aptido 1	-	1	FC 0 L1 1 L2 12 VL 1
Gpo 2º b (12)	0	-	Aptitude 11			1	FC 0 L2 11
Gpo 3º a (16)	0	Aptitud 3	Aptitude 11 Aptidão 1	-	-	1	FC 0 L1 3 L2 12
Gpo 3º b (8)	0		Aptitude 8				FC 0 L2 8
Gpo Conv (7)	0		Aptitude 5	Atitude 1		1	FC 0 L2 5 VL 1
Gpo 5º (6)	1	Aptitud 1	Aptitude 2		Faculd a-de1		FC 1 L1 1

					Optim o 1		L2 2 M 2
Gpo 6° (13)	0		Aptitude 13				FC 0 L2 13
Total	1	5	63	2	2	4	77
	1.29	6.45%	81.81%	2.59 %	2.59%	15.19	100 %
	%						

No quadro acima temos um exemplo típico da influência da L1. A palavra possivelmente não é muito frequente, mas no caso de um aluno ter encontrado a palavra, o mais provável é que processou o significado sem dificuldade pela similaridade com o espanhol e entendeu que o sufixo *-dão* formava um substantivo. Contudo o til do sufixo não foi suficientemente saliente para lembrar a forma.

Quando há coincidência total na formação da palavra das duas línguas a tarefa é fácil. No quadro seguinte vemos o maior número de acertos na formação do substantivo baseado no verbo *chegar* (esp. *llegar* > *llegada*):

Quadro 2

Chegar>	FC	Aprox L1	Aprox L2	VL	M	Ø	RESUL
CHEGADA							- TADO
Gpo 2° a) (15)	12	-	Chegue 1	Chegou 1	Arrivo 1		FC 12 L2 1 VL 1 M 1
Gpo 2° b) (12)	10		Chegança				FC 10

			1 Chegado 1				L2 2
Gpo 3° a) (16)	15					1	FC15
Gpo 3° b) (8)	7		-	Chegou 1			FC 7 VL 1
Gpo Conv (7)	5			Chegou 2			FC 5 L2 1 VL 2
Gpo 5° (6)	3		Chegado 1	Chegando 1 Chegarao 1			L1 4 L2 1 VL 2
Gpo 6° (13)	13						FC 13
Total	65		4	6	1	1	77
	84.41		5.19%	7.79%	1.29%	1.29	
	%					%	

Quase 85% dos alunos conseguiram formar a palavra adequadamente. Um caso similar constitui a formação do substantivo *redução* (esp. *reducción*) a partir do verbo *reduzir* que tem quase 77% de acertos. Os mecanismos coincidem nas duas línguas. Não são as diferenças mínimas do sufixo que são problemáticas: a grande maioria sabe que à terminação *-ción* em espanhol corresponde a forma *-ção* em português.

Contudo não são só as semelhanças entre as línguas que facilitam a formação correta da palavra. Quando um verbo tem um lexema diferente em português, como *desenvolver* (esp. *desarrollar*), esta situação parece condicionar um processamento diferente. É preciso

Gpo 2° a (15)	0		Doidade 4	Dor 2	Docente 1 Doença 1 Doente 1	6	FC 0 L2 4 VL 2 M 3
Gpo 2° b (12)	0	Doidera 2	Doidade 3 Doideira 1	Dor 4 Doideida 1		1	FC 0 L1 2 L2 4 VL 5
Gpo 3° a (16)	0	Doidez 1	Doidura 1	Locura 1 Dor 3	Doente 1 Doença 2	7	FC 0 L1 1 L2 1 VL 4 M 3
Gpo 3° b (8)	0		Doidade 3	Dor 2 Locura 1	Maluco 1	1	FC 0 L2 3 VL 3 M 1
Gpo Conv (7)	0	Doidez 1			Dolorido 1	5	FC 0 L1 1 M 1
Gpo 5° (6)	0		Doidade 1 Doice 1	Locura 1	Doença 1 Doindo 1	1	FC 0 L2 2 VL 1 M 2
Gpo 6°	0		Doidade 2		Doente 2	7	FC 0

(13)			Doideza 1		Dolorido 1		L2 3 M 3
Total	0	4	17	15	13	28	77
		5.19 %	22.07 %	19.48%	16.88%	36.36%	100 %

A criatividade dos alunos no esforço de encontrar um substantivo para o adjetivo *doido* (esp. *loco* > *locura*) é comparável com a do escritor brasileiro Guimarães Rosa.⁴ Chama a atenção que ninguém tenha conseguido acertar na formação do substantivo. Parece que o sufixo *-ice* não foi suficientemente saliente para chamar a atenção.

Se compararmos o caso de *doido* > *doidice* com o do adjetivo *doente* (esp. *enfermo*) que deriva o substantivo *doença* (esp. *enfermedad*) no quadro 5, os resultados mudam. Os alunos mostram maior conhecimento da forma deste substantivo. Fornecemos as porcentagens de formas corretas de cada grupo para mostrar sua variação. Não há necessariamente uma progressão com o tempo:

Quadro 5

Doente > DOENÇA	FC	Aprox L1	Aprox L2	VL	M	Ø	RESUL - TADOS	% FC
Gpo 2º a (15)	8	Enfermedade 1	Doencia 1 Doendade 1	Doentes 1		2	FC 8 L1 1 L2 2 VL 1	53.33 %

⁴ O autor Guimarães Rosa é conhecido como um grande inovador linguístico. Cavalcanti Proença (1957) comentou, a propósito dos seus neologismos, que o escritor “utiliza os elementos, os processos e o mecanismo da língua tradicional” só que o resultado não concorda com a norma oficial. Um exemplo da sua criatividade são as diferentes versões do substantivo de ‘frio’ que foram empregadas pelo escritor no romance *Grande Sertão: Veredas: Friúme, frior, friúra, friagem*. Também usou *velheza* por *velhice* exatamente como fizeram vários alunos falantes de espanhol neste estudo.

Gpo 2° b (12)	6		Doentade 1 Doenca 1 Doencia 1	Dor 3		0	FC 6 L2 3 VL 3	50 %
Gpo 3° a (16)	9	Enfermedade 1	Doencia 2	Dor 3		1	FC 9 L1 1 L2 2 VL 3	56.25 %
Gpo 3° b (8)	7			Doente 1			FC 7 VL 1	87.5 %
Gpo Conv (7)	2		Doencia 1 Doenza 1	Dor 3		0	FC 2 L2 2 VL 3	28.57 %
Gpo 5° (6)	2		Doentade 1 Doendade 1	Dor 1		1	FC 2 L2 2 VL 1	33.33 %
Gpo 6° (13)	9		Doencia 2	Dor 2		0	FC 9 L2 2 VL2	69.23 %
Total	43	2	14	14		4	77	
	55.8%	2.59%	18.18%	18.18%		5.19	100 %	
						%		

Um bom número de estudantes conseguiu formar o substantivo correto do adjetivo *doente*. Uma hipótese é que a saliência do sufixo **-ça** com a letra típica do português **ç**, chama a atenção dos alunos e ajuda a reter a forma na memória. Possivelmente há influência da frequência do uso da palavra também. No grupo seguinte pode-se apreciar a diferença no comportamento das palavras

Quadro 6

doido>DOIDICE	0 % acertos	doente>DOENÇA	55.8%
velho>VELHICE	12 % acertos	crer >CRENÇA	32 %

Parece que há uma influência do tipo de sufixo na porcentagem dos acertos. O sufixo **-ça** é mais facilmente percebido e lembrado do que o sufixo **-ice**.

Os quadros 7 e 8 apresentam as porcentagens de acertos de cada substantivo formado.

Indicamos em **negrito** as palavras com acertos acima de 50%, e em **vermelho** as palavras com menos de 10 acertos, que correspondem a menos de 12 % do total.

Quadro 7

PALAVRAS	ACERTOS	ACERTOS (%)	ALUNOS
Adjetivos>Substantivos			
Aptidão	1	1.30	77
Doença	43	55.84	77
Doidice	0	0.00	77
Escuridão	11	14.29	77
Feiura/fealdade	0/29	37.66	77
Fraqueza	36	46.75	77
Justiça	34	44.16	77
Limpeza	40	51.95	77

Novidade	14	18.18	77
Velhice	9	11.69	77
TOTAL	217	28.18	770

Quadro 8

PALAVRAS	ACERTOS	ACERTOS (%)	ALUNOS
Verbos> Substantivos			
Abordagem	38	49.35	77
Ação	10	12.99	77
Aquecimento	44	57.14	77
Queda	0	0.00	77
Chegada	65	84.42	77
Conserto	9	11.69	77
Conversa	22	28.57	77
Crença	32	41.56	77
Desenvolvimento	50	64.94	77
Desmatamento/Desmate	25	32.47	77
Ensino	29	37.66	77
Investimento	34	44.16	77
Mudança	55	71.43	77
Namoro	6	7.79	77
Perda	8	10.39	77
Planejamento	9	11.69	77
Pronúncia	25	32.47	77

Protesto	2	2.60	77
Redução	59	76.62	77
Venda	26	33.77	77
TOTAL	548	35.58	1540

O total de substantivos corretamente formados a partir dos adjetivos da lista constitui 28.18%. Há um maior número de acertos de substantivos formados dos verbos: 35.58 %. Nos quadros seguintes está a informação completa do tipo de desvios para cada palavra. Começamos com os adjetivos. Colocamos as palavras equivalentes em espanhol entre parênteses:

Quadro 9

ADJ base	SUBSTANTIVO	FC	L1	L2	VL	M	Ø
Apto (<i>apto</i>)	APTIDÃO (<i>aptitud</i>)	1	5	63	2	2	4
Doente (<i>enfermo</i>)	DOENÇA (<i>enfermedad</i>)	43	2	14	14		4
Doido (<i>loco</i>)	DOIDICE (<i>locura</i>)	0	2	19	15	13	28
Escuro (<i>oscuro</i>)	ESCURIDÃO (<i>oscuridad</i>)	11	7	54	3	1	1
Feio (<i>feo</i>)	FEIURA/ FEALDADE (<i>fealdad</i>)	0/29	4	28	2	2	12
Fraco (<i>débil/flaco</i> ⁵)	FRAQUEZA (<i>debilidad/flacura</i>)	36	1	19	6	4	11
Justo (<i>justo</i>)	JUSTIÇA (<i>justicia</i>)	34	30	8	1	1	3
Limpo (<i>limpio</i>)	LIMPEZA (<i>limpieza</i>)	40	6	25	2	2	4
Novo (<i>nuevo</i>)	NOVIDADE ⁶ (<i>novedad</i>)	14	2	49	4	1	7
Velho (<i>viejo</i>)	VELHICE (<i>vejez</i>)	9	31	15	8	2	12

⁵ A palavra *flaco* (sb. *flacura*) existe em espanhol com o significado de ‘magro’.

⁶ No resultado aceitamos a variação ortográfica *novedade* também.

A continuação vem a tabela com os substantivos formados de verbos. Formas equivalentes em espanhol entre parênteses:

Quadro 10

VERBO base	SUBSTANTIVO	FC	L1	L2	VL	M	Ø
Abordar (<i>enfocar</i>)	ABORDAGEM (<i>enfoque</i>)	38	3	24	4	1	7
Agir (<i>actuar</i>)	AÇÃO (<i>acción</i>)	10	-	27	12	-	28
Aquecer (<i>calentar</i>)	AQUECIMENTO (<i>calentamiento</i>)	44	-	11	8	1	13
Cair (<i>caer</i>)	QUEDA (<i>caída</i>)	0	63	3	5		6
Chegar (<i>llegar</i>)	CHEGADA (<i>llegada</i>)	65	-	4	6	1	1
Consertar (<i>reparar</i>)	CONSERTO (<i>reparación</i>)	9	-	59	2	2	5
Conversar (<i>conversar</i>)	CONVERSA/ CONVERSAÇÃO (<i>conversación</i>)	22/53	-	1	1	-	-
Crer (<i>creer</i>)	CRENÇA (<i>creencia</i>)	32	11	13	12	-	9
Desenvolver (<i>desarrollar</i>)	DESENVOLVI- MENTO (<i>desarrollo</i>)	50	6	2	14	-	5
Desmatar (<i>deforestar</i>)	DESMATAMENTO (<i>deforestación</i>)	22	-	30	2	-	20
Ensinar (<i>enseñar</i>)	ENSINO (<i>enseñanza</i>)	26	3	37	6	1	3
Investir (<i>invertir</i>)	INVESTIMENTO (<i>inversión</i>)	34	11	20	2	2	8
Mudar (<i>cambiar/mudar</i>)	MUDANÇA (<i>cambio/mudanza</i>)	55	3	13	5	-	1
Namorar	NAMORO	6	5	38	26	1	1

(<i>enamorar</i>)	(<i>enamoramiento</i>)						
Perder (<i>perder</i>)	PERDA (<i>pérdida</i>)	8	25	29	12	-	3
Planejar (<i>planear</i>)	PLANEJAMENTO (<i>planeación</i>)	9	33	25	5	1	4
Pronunciar (<i>pronunciar</i>)	PRONÚNCIA (<i>pronunciación</i>)	25	42	8	1	-	1
Protestar (<i>protestar</i>)	PROTESTO (<i>protesta</i>)	2	63	8	3	-	1
Reduzir (<i>reducir</i>)	REDUÇÃO (<i>reducción</i>)	59	-	7	9	2	4
Vender (<i>vender</i>)	VENDA (<i>venta</i>)	26	34	4	9	-	4

Finalmente damos um resumo das derivações que foram fáceis ou difíceis com a porcentagem de acertos.

Verbos

A formação de substantivos a partir de verbos que foram mais fáceis foram:

chegar>CHEGADA	84 % acertos
reduzir>REDUÇÃO	77 % acertos
mudar> MUDANÇA	71% acertos
desenvolver> DESENVOLVIMENTO	65% acertos
aquecer>AQUECIMENTO	57% acertos

Os mais difíceis resultaram:

cair > QUEDA	0 % acertos
protestar >PROTESTO	2.59 % acertos

namorar> NAMORO	7.79% acertos
perder> PERDA	10.38% acertos
planejar>PLANEJAMENTO	11.68% acertos

Adjetivos

Substantivos baseados em adjetivos de mais fácil formação:

limpo>LIMPEZA	55.84 % acertos
doente>DOENÇA	51.95% acertos
fraco> FRAQUEZA	44% acertos
Justo > JUSTIÇA	47% acertos

As derivações de adjetivos que tiveram menos acertos foram:

doido>DOIDICE	0 acertos
feio>FEIÚRA	0 acertos
apto>APTIDÃO	1.29% acertos
velho>VELHICE	12% acertos

5. Discussão

Embora se trate de um corpus limitado e dificilmente sujeito a generalizações, podemos encontrar tendências interessantes nos resultados.

Como vimos no caso da formação do substantivo *planejamento* a partir do verbo *planejar*, a existência de um verbo parecido em espanhol, *planear*, parece impedir o processamento cuidadoso do substantivo em português. Uma maioria dos alunos (52 %) tentou formar um substantivo parecido à forma em espanhol *planeación* adaptando-a ao português (*planeação*, *planejação*). O aluno que encontrar a palavra *planejamento* num texto com toda certeza faz

um processamento de tipo *top-down* sem prestar atenção aos detalhes morfológicos. Com *desenvolvimento*, ao contrário, é preciso processar com maior cuidado, *bottom-up*, percebendo todos os detalhes. Uma coisa parecida acontece com o verbo *aquecer* e o substantivo derivado *aquecimento*. Nos dois casos a forma nominalizada é muito frequente em textos jornalísticos sobre temas econômicos e ecológicos. Tanto o verbo *desmatar* como o substantivo derivado *desmatamento* também se encontram em textos jornalísticos brasileiros, mas provavelmente com menor frequência de ocorrência, o que pode explicar a porcentagem de 27% em formas corretas. Contudo, é mais do dobro dos acertos para *planejamento*, que apresenta o índice de 11.68%.

No caso de *doido*>*doidice* se esperaria que a forma não existente do adjetivo em espanhol propiciasse uma atenção maior ao sufixo que se usa para formar o substantivo, como no caso de *desenvolver* e *aquecer*. Mas o sufixo *-mento* tem equivalência em espanhol, é reconhecível, enquanto o sufixo *-ice* parece não chamar a atenção e não tem letras salientes. Os exemplos de *velhice* e *doidice* com muito poucos acertos em todos os grupos mostram claramente que os alunos não retêm esse sufixo. A frequência do sufixo não é muito grande em comparação com *-ção*, *-dade*.⁷ A produtividade de *-ice* em neologismos no Brasil com uma conotação ligeiramente negativa, como em *burrice*, *chatice*, *criancice*, *esquisitice*, *idiotice*, não é percebida pelos alunos, possivelmente porque eles não encontram estas formas num *input* típico para uma situação escolarizada. Para descobrir o sufixo *-ice*, faria falta maior contato com a língua coloquial falada como, por exemplo, numa situação de imersão, e mesmo assim possivelmente seria necessário alguma chamada de atenção para que o sufixo fosse percebido.

No caso da derivação regressiva exemplificada nos verbos *ensinar*>*ensino*, *protestar*>*protesto* os alunos tiveram problemas para aplicar o mecanismo corretamente, mas

⁷ Basílio (2006:42) afirma que os sufixos mais produtivos no português são *-ção*, *-mento*, *-da*, *-agem*.

mostraram ter registrado esta maneira de formar substantivos em português, já que foi utilizada em vários casos onde não era a adequada: *abordo* (por *abordagem*), *investa/investo* (por *investimento*), *muda* (por *mudança*), *chegue* (por *chegada*).

5. 1 Problema adicional: variantes dicionarizadas

Em alguns casos os alunos deram variantes possíveis de substantivos, embora não fossem as mais comuns. Se o aluno que tiver dúvidas procura a forma certa no dicionário, encontra várias possibilidades. Se quiser verificar qual é o substantivo para o adjetivo *feito*, encontra rapidamente *fealdade*, que provavelmente é a primeira forma que procura pela similaridade com o espanhol. Também é a forma que um grande número de alunos propôs no teste (cf. Anexo 1). O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, por exemplo, dá as seguintes alternativas de substantivos para a qualidade de feio:

Fealdade 1. qualidade do que ou de quem é feio. 2. *fig.* Falta de brio, de dignidade 3. *fig.* Gravidade, enormidade.

Feiúra B (1918 cf. CT) 1. qualidade de feio, fealdade, feiúme 2. *p.met.* manifestação ou traço de feiúra; coisa ou pessoa feia.

Feiúme MG qualidade de feio, fealdade, feiura.

Não há nenhuma indicação de que a forma equivalente à palavra em espanhol *fealdade* não é a mais usada na língua falada no Brasil. O aluno que consultar o dicionário poderá pensar que *feiúra* e *feiúme* são variantes de uso limitado. As abreviaturas de B e MG sugerem isso. Para saber qual é a forma mais frequente, é preciso consultar os falantes nativos. Neste caso há uma variação geográfica: *fealdade* é o substantivo mais usado em Portugal, e *feiúra* no Brasil.

No caso da resposta majoritária do substantivo *conversaço* para o verbo *conversar*, o dicionário proporciona um pouco de informação sobre diferentes acepções. Mas os alunos precisam saber que *conversa* é a forma normal para a atividade de falar com uma pessoa,

enquanto *conversaço* pode ser usada para algumas situaçoes especficas como ‘aulas de conversaço’, o que é dificilmente descoberto numa consulta rápida ao dicionário.

Para conferir qual é o substantivo do verbo *ensinar*, encontram-se no dicionário *ensino*, *ensinamento*, *ensinança*. Todos existem ou existiram alguma vez, mas alguma forma pode ter um uso especializado que os dicionários não assinalam claramente. Mesmo os dicionários bilíngues não dão suficientes exemplos para permitir aos estudantes descobrir as pequenas diferenças: *ensinamento* como produto de um exemplo de atuação exemplar, muitas vezes com uma conotaço religiosa frente à palavra frequente para a situaço de educaço: *ensino*. *Ensinança* normalmente tem o comentário p.us., = pouco usado, não necessariamente percebido pelo aluno. É preciso ter muita experiênça com a língua para adquirir essas conotaçoes. Como vimos no caso do aluno falante de espanhol, ele processa o significado na hora de compreender um texto, mas não presta suficiente atenço à forma para poder lembrar depois na hora de produzir. Se consultar o dicionário para ver se existe a forma que se parece mais ao espanhol, provavelmente não obtém informaço suficiente para descartar essa opço (cf. Anexo 2).

5.2 Progresso com o tempo

Nota-se uma melhora com o tempo, mas não em todos os exemplos. Nos casos de grande facilidade ou de grande dificuldade de encontrar a forma derivada, parece que o tempo de estudo da língua não importa. A forma de fácil formaço como *chegada* do verbo *chegar* é adquirida por alunos de 2º nível e por alunos avançados sem grande diferença. As formas difíceis têm 0 ou muito poucos acertos nos níveis baixos e avançados. Nas palavras de mediana dificuldade parece haver uma progressão. *Vender* > *venda*, *investir* > *investimento* são exemplos de palavras que melhoram claramente com o nível. Também *ensinar* > *ensino* teve uma ligeira melhora com o tempo, enquanto 32% dos alunos dos níveis 2º e 3º acertaram, 47 % dos níveis avançados deram a forma adequada. Em geral a melhora se

apresenta nos níveis avançados, mas também há casos em que um grupo de 3º nível é melhor do que outro de 5º ou 6º.

6. Conclusões

Os principais fatores que parecem facilitar a aquisição dos mecanismos de formação de palavras em português são os seguintes:

1. Transferência positiva da L1. Os mecanismos são muito parecidos.

chegar > *chegada* 85% acertos

reduzir > *redução* 77% acertos

2. Saliência do sufixo (letra *ç*)

doente > *doença* 56% acertos

mudar > *mudança* 71%

3. Lexema-base diferente em português

desenvolver > *desenvolvimento* 65 %

Fatores que dificultam a aquisição são

1. Palavras base semelhantes ou idênticas, com mecanismo de nominalização diferente:

apto > *aptidão* 1.3% acertos,

protestar > *protesto* 2.6% acertos

2. Formação peculiar em português

cair > *queda* 0% acertos

agir > *ação* 13% acertos

3. Sufixo não muito frequente sem saliência

doido > *doidice* 0% acertos

velho > *velhice* 12 % acertos

4. Existência de variantes no dicionário.

conversar > *conversa* 28.57% - *conversa* > *conversação* 68.83% acertos

feio > *feiura* 0% - *fealdade* 37.66% acertos

ensinar > *ensino* 37.66% - *ensinamento* 7.79% - *ensinança* 28.57% acertos

Saber mais sobre as famílias das palavras, suas relações, e significados especiais como no caso das palavras mencionadas acima, *ensino*, *ensinamento*, *ensinança*, faz parte de um conhecimento aprofundado do léxico. Não podemos aspirar a que os alunos consigam adquirir toda essa capacidade, mas podemos tomar medidas para que mais facilmente descubram a forma derivada mais usada. Para isso, não é suficiente uma leitura para compreensão de um texto. É preciso dedicar mais tempo ao fenômeno da formação de palavras em português e elaborar exercícios das palavras mais importantes para que fiquem incorporadas num conhecimento produtivo do vocabulário. Hulstijn (1997, 2001) propõe usar mnemotécnicas de diferentes tipos. Quando comenta sobre ‘incidental and intentional learning’ (2001), trata de analisar as diferenças de uma e outra e chega à conclusão de que realmente não se justifica teoricamente esta distinção. Propõe a existência de uma diferença entre a qualidade e frequência das atividades de processamento de informação, o que implica que trabalhar com as palavras e discutir sua forma e significado, bem como dar ao aluno oportunidade de encontrar as palavras em repetidas ocasiões, garante uma melhor retenção.

Justificam-se algumas atividades de formação de palavras para chamar a atenção sobre os mecanismos diferentes de formar palavras em português, às vezes com uma derivação regressiva (*ensinar*>*ensino*), às vezes com um sufixo diferente (*apto*>*aptidão*, *velho*>*velhice*). Seguindo a corrente *focus-on-form*, seria recomendável focalizar aspectos formais na hora de uma atividade comunicativa (Long & Robinson, 1998). Se o professor proporcionar alguns exercícios, sobretudo para os casos difíceis, isso permitirá aos alunos descobrirem as diferenças entre o espanhol e o português. Se estes exercícios forem repetidos com intervalos, com certeza pode produzir uma maior conscientização no aluno e

fomentar o processamento destes mecanismos para que o aluno disponha produtivamente de mais vocabulário.

Referências

- Basilio, M. (2006). *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto
- Beniers, E. (2004). *La formación de verbos en el español de México*. México: El Colegio de México/UNAM
- Cavalcanti Proença, M. (1957). Trilhas no Grande Sertão. *Revista do Livro* 5. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro
- Coady, J. & T. Huckin (eds.) (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Flege, J. E. (1987). The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics* 15:47-65
- Flege, J.E. (1995). Second language speech learning. Theory, findings and problems. In W. Strange (ed.). *Speech perception and linguistic experience*. Baltimore: York Press
- Guimarães Rosa, J. (1956). *Grande Sertão: Veredas*, Rio de Janeiro: José Olympio
- Haastrup, K. & A. Viberg (eds.) (1998). *Perspectives on lexical acquisition in a second language*. Lund: Lund University Press
- Houaiss, A. et al (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hulstijn, J. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: theoretical considerations and pedagogical implications. In Coady & Huckins (eds.). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge Univ. Press
- Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning. A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press

- Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Ministério da Ciência e do Ensino Superior
- Long, M. & P. Robinson (1998). Focus on form: theory, research and practice. In Doughty, C. & J. Williams (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press
- Luft, C. P. (2000). *Minidicionário Luft*. São Paulo: Editora Ática.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. In Brown, Malmkjaer & Williams. *Competence and performance in SLA*. Cambridge: Cambridge University Press, 35-53
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nation, P. (1993). Vocabulary size, growth, and use. Em Schreuder, Robert & Weltens, *The bilingual lexicon*, Amsterdam: J. Benjamins
- Sanz, C. & R. P. Leow (eds.) (2011). *Implicit and explicit language learning*. Washington D.C.:Georgetown University Press
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-32
- Schmitt, N. & P. Meara (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework. Word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition* 19:17-36.
- Schreuder, R. & B. Weltens (eds.) (1993). *The bilingual lexicon*. Amsterdam: J. Benjamins
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press
- Sweet, H. (1899, reed. 1964). *The practical study of languages*. Oxford: Oxford University Press

Van Patten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Norwood, N.J.: Ablex

Van Patten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning* 52:755-803

Van Patten, B. ed. (2004). *Processing instruction: Theory research and commentary*.

Mahwah, NJ: Erlbaum

Viberg, A. (1998). Crosslinguistic perspectives on lexical acquisition: the case of language-specific semantic differentiation. In Haastруп & Viberg 175-208

Wesche, M. & T. Sima Paribakht (1998). The influence of task in reading-based L2 vocabulary acquisition: Evidence from introspective studies. In Haastруп & Viberg 19-45

Anexo 1 Exemplo de formação de palavra (adjetivo>substantivo) com variantes

dicionarizadas

Feio>FEIURA /FEALDADE	FC	Aprox L1	Aprox L2	V L	M	Ø	RESULTADOS
Gpo 2º a (15)	0/8	Feidad 1	Feidade 1 Feiidade 1	Feos 1 Fea 1	Felho 1	1	FC 0/8 L1 1 L2 2 VL 2 M 1
Gpo 2º b (12)	0/3		Feitude 1 Feidade 6			2	FC 0/3 L2 7
Gpo 3º a (16)	0/2	Fealdad 1	Feidade 6 Feidade 1			6	FC 0/2 L1 1 L2 7
Gpo 3º b (8)	0/4		Feidade 2 Feidad 1			1	FC 0/4 L2 3
Gpo Conv (7)	0/6		Feidade 1				FC 0/6 L1 1
Gpo 5o (6)	0/1	Fealdad 1	Feidade 2 Feidade 1			1	FC 1 L1 1 L2 3
Gpo 6o (13)	0/5	Feldade	Feidade		Horrível	1	FC 0

		1	3 Feidade 1 Feialdade 1		1		L1 6 L2 5 M 1
Total 77	0/29 /37.66%	4 5.19%	28 36.36%	2 2.59%	2 2.59%	12 15.58%	77 100 %

Anexo 2 Exemplo de formação de palavra (verbo > substantivo) com variantes dicionarizadas

Ensinar> ENSINO	FC	Aprox L1	Aprox L2	VL	M	Ø	RESUL - TADO
Gpo 2º a (15)	3	Ensinamien to 1 Ensenhanza 1	Ensinaça 3 Ensinanza 1 Ensenança 1 Ensinoamento 2	Encinar 1 Ensinoou 1		1	FC 3 L1 2 L2 7 VL 2
Gpo 2º b (12)	2		Ensinaça 6 Ensinanza 2 Ensinoamento 1			1	FC 2 L2 9
Gpo 3º a (16)	5		Ensinaça 3 Ensinanza 1 Ensinaçaõ 2 Ensina 2 Ensinoamento 1	Ensinar 1		1	FC 5 L2 9 VI 1
Gpo 3º b (8)	-		Ensinaça 5 Ensinanza 1 Ensinoamento 1	Ensinado 1			L2 7 VL 1
Gpo Conv (7)	4	Ensenhanza 1	Ensinaça 1	Ensinado 1			FC 4 L1 1 L2 1 VL 1

Gpo 5o (6)	1		Ensinaça 1 Ensinanza 1 Ensinamento 1	Ensinando 1	Enisan ão [sic] 1		FC 1 L2 3 VL 1 M 1
Gpo 6o (13)	11		Ensinaça 2				FC 11 L2 2
Total	26 33.76 %	3 3.89%	37 48.05%	6 7.79%	1 1.29%	3 3.89 %	77