

A MORFOLOGIA DERIVACIONAL NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA / LÍNGUA SEGUNDA

DERIVATIONAL MORPHOLOGY IN THE ACQUISITION OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE / SECOND LANGUAGE

Rui Pereira*
rui.pereira@uc.pt

Com base nas características gramaticais das palavras derivadas e no modo como são processadas mentalmente, argumenta-se a favor do ensino explícito dos processos de formação de palavras por promover o enriquecimento do léxico do aprendente de Português Língua Estrangeira ou Língua Segunda e favorecer o reconhecimento, interpretação e produção de palavras, sejam elas totalmente novas ou não, o que é muito importante se se tiver em conta que muitas palavras morfológicamente complexas não aparecem nos dicionários. Vários estudos têm mostrado que a melhoria do conhecimento morfolexical por parte do aprendente estrangeiro diminui o recurso constante ao dicionário e acelera os processos de leitura e de produção linguística (oral e escrita). Na segunda parte do artigo, apresenta-se o tipo de conteúdos e de atividades didáticas que podem ser desenvolvidas nas aulas de PLE ou PL2 com vista ao desenvolvimento da componente derivacional dos aprendentes.

Palavras-chave: Léxico. Morfologia. Português. Aquisição. Língua Segunda.

Building on the grammatical features of derived words and on the ways they are processed mentally, we argue in favor of the explicit teaching of word-formation processes in Portuguese, as this promotes the enrichment of the learners' lexicon and favours the recognition, interpretation and production of (new) words, which is very important considering that many morphologically complex words do not appear in dictionaries. Several studies have shown that improving learners' morpholexical knowledge reduces the constant use of the dictionary and speeds up the processes of reading and producing speech (both oral and written). In the second part of the paper, we present the types of contents and didactic activities that can be used in the classroom to promote the development of learners' derivational component.

Keywords: Lexicon. Morphology. Portuguese. Acquisition. Second language.

* CELGA-ILTEC, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. ORCID: 0000-0003-3058-0205

•

1. Introdução

O conhecimento do léxico é muitas vezes visto como uma área crítica na aquisição de uma língua estrangeira (LE) / língua segunda (L2) porque um acervo lexical limitado impede que a comunicação seja bem-sucedida. De facto, como refere Wilkins (1972), de pouco vale saber produzir frases gramaticais se não tivermos o vocabulário necessário para transmitir o que se deseja dizer. Krashen (1989) chega mesmo a dizer que os aprendentes de uma segunda língua sabem disso e por isso carregam com eles dicionários, não livros de gramática.

A aquisição de vocabulário desempenha um papel vital em todos os domínios da atividade linguística, seja no ouvir, falar, ler ou escrever (Nation 2001). Algumas pesquisas mostraram que os aprendentes de LE/L2 dependem fortemente do conhecimento lexical e que a falta desse conhecimento é, por exemplo, um dos maiores obstáculos na leitura (Alqahtani 2015; Nation 2017). A extensão e qualidade do conhecimento lexical é igualmente determinante no momento da produção linguística, oral ou escrita, pois a necessidade de expressar um determinado conceito leva à ativação de procedimentos de seleção ou de construção de uma palavra/expressão que transmita esse conceito.

Paralelamente, o léxico também tem sido visto como uma fonte de problemas para os aprendentes de LE/L2 (Meara 1980). Esses problemas parecem advir de diversos fatores: primeiro, o léxico é um conjunto aberto de itens, suscetível de constantes e novas incorporações, sendo o seu conhecimento sempre incompleto e inacabado; segundo, os itens lexicais sofrem frequentemente mutações ao nível do seu significado, por enriquecimento, transferência ou especialização semântica, que afetam o modo como são atualizados em diferentes co(n)textos; terceiro, a aquisição de uma língua dá-se a partir de uma quantidade finita e dispersa de dados de *input*, devendo o aprendente ser capaz de ‘preencher’ as lacunas no interior dos vários paradigmas (Lignos & Yang 2016); por último, ao contrário do que se passa no domínio da sintaxe, da fonologia e, em parte, da morfologia flexional, não são claras para os aprendentes de LE/L2 as regras que subjazem à organização e estruturação das unidades lexicais no seio do léxico.

Apesar das dificuldades que os alunos de LE/L2 enfrentam na sua aquisição e uso, o léxico é algo com o qual eles precisam de lidar constantemente. Como consequência, muitos alunos veem a aquisição de uma língua estrangeira essencialmente como uma questão de aprendizagem de vocabulário, pelo que gastam muito tempo na memorização de listas de palavras e tomam os seus dicionários bilingues como um recurso comunicativo básico.

A importância do léxico deve, pois, motivar-nos a todos, professores e linguistas/ investigadores, a analisá-lo com atenção e a explorar formas que promovam a sua aquisição e o seu uso. Incluir conteúdos de morfologia derivacional no ensino de português como LE/L2 será um modo (não o único, obviamente) de melhorar a competência lexical do aprendente, uma vez que através do conhecimento dos esquemas

mentais segundo os quais se estruturam as palavras derivadas e, conseqüentemente, das unidades morfolexicais que integram este conjunto de palavras, o aprendente estará mais apto a reconhecer, a interpretar e a produzir as palavras da língua-alvo, sejam elas novas ou tenham sido já adquiridas. Esta orientação é sustentada, como veremos mais adiante, pelas características gramaticais das palavras derivadas e pelo modo como são processadas mentalmente.

2. Léxico e morfologia derivacional

Uma leitura atenta da vasta literatura existente sobre este assunto (*e.g.* Aronoff 1976, 2000; Aronoff & Anshen 1998; Booij 2005, 2010a; Jackendoff 2002; Jackendoff & Audring 2016; Rio-Torto 1998) mostra que o léxico e a formação de palavras têm sido conceptualizados de modos muito diferentes e divergentes ao longo do tempo. Uma das visões tradicionais do léxico, que se encontra já em Bloomfield (1933), concebe-o como o domínio do idiossincrático e irregular. Esta visão é retomada pela gramática gerativa *standard* proposta por Chomsky (1957, 1965). Nesta teoria, e em diversos trabalhos subsequentes do autor (*e.g.* Fitch, Hauser & Chomsky 2005; Hauser, Chomsky & Fitch 2002), o léxico surge como uma lista de unidades imprevisíveis ou idiossincráticas da língua, não explicáveis através de regras de funcionamento, ao contrário dos fenómenos da sintaxe.

Em relação a itens lexicais não construídos, ou seja, não gerados no português a partir de outro lexema, como *ligar*, *claro*, *livro*, *ambiente*, é plausível considerar a hipótese do léxico como um domínio idiossincrático. Contudo, tal juízo não pode ser feito em relação à totalidade do léxico. A existência de um grande número de itens morfológicamente construídos, ou seja, gerados em português a partir de um lexema-base, como *ligação* (< LIGAR), *claramente* (< CLARO), *livraria* (< LIVRO), *ambiental* (< AMBIENTE), leva-nos a concluir que uma boa parte do léxico é composta por unidades dotadas de estrutura e de composicionalidade internas, encontrando-se organizadas em diferentes tipos de paradigmas. Ou seja, se é verdade que alguns itens lexicais são idiossincráticos, uma vez que a associação entre significante e significado é arbitrária, outros há dotados de uma estrutura interna organizada de acordo com esquemas de construção observáveis, mais ou menos regulares, mais ou menos produtivos, cujo significado pode ser deduzido, ainda que parcialmente, a partir da análise dos seus constituintes.

Os estudos que foram sendo realizados no âmbito da formação de palavras (desde a morfologia lexicalista de Halle (1973) e de Aronoff (1976) até aos modelos mais recentes que assentam nas ideias de interface, de rede e de interatividade (*cf.* Booij 2010a, 2016; Jackendoff & Audring 2016, 2018; Kuperman, Bertram & Baayen 2010; Pereira 2007; Rio-Torto 1998; Rodrigues 2015, 2016a) contribuíram para a reformulação do conceito de léxico. Atualmente, o léxico é visto como um domínio da linguagem dinâmico, onde se encontram organizados os lexemas, ou seja, estruturas de interface entre as várias componentes da gramática, seguindo, em linhas gerais, a conceção da linguagem como arquitetura paralela de Jackendoff (2002). Nesta arquitetura da

gramática, a morfologia derivacional (muitas vezes referida como *formação de palavras*) é um domínio em que concorrem, através de interfaces, as estruturas da linguagem que intervêm na produção de lexemas pelos falantes, sejam estas novas unidades da língua ou unidades já existentes, mas cuja computação pode ser ativada na mente do falante no momento do ato discursivo (Bauer 2001; Rodrigues 2015, 2016b).

Ao contrário do que se passa com o falante nativo, que detém um conhecimento inconsciente dos processos de formação de palavras, no aprendente de LE ou L2, o reconhecimento da estrutura interna da palavra complexa, que envolve as tarefas de identificação dos constituintes, análise das suas propriedades e compreensão da sua organização paradigmática, é algo que é processado de forma consciente, especialmente nas primeiras fases de aquisição linguística. Por isso, de modo a acelerar o processo de aprendizagem e a desenvolver a sua competência lexical, será conveniente que lhe sejam fornecidas, explicitamente, as orientações necessárias para que saiba relacionar as palavras morfologicamente complexas com outras já existentes na língua.

3. Aquisição e processamento das palavras derivadas

Quando se fala de morfologia e de léxico, todos os modelos teóricos em linguística aceitam algum tipo de distinção entre *armazenamento* e *computação*, havendo, no entanto, variações consideráveis em relação ao tipo e extensão do trabalho realizado por cada um destes processos (Aronoff 2000; Booij 2010a, 2016; Bresnan 2001; Chomsky 1986, 1995; Langacker 1987; Lignos & Yang 2016; Rodrigues 2016b). Se em relação às palavras simples não há grande divergência, assumindo-se que são alvo de armazenamento, sendo adquiridas e processadas como um todo inalisável, o mesmo não se passa em relação às palavras morfologicamente construídas. A representação mental e o processamento deste tipo de palavras têm motivado diferentes modelos de análise (Baayen 2007; Bertram, Schreuder & Baayen 2000; Kuperman *et al.* 2010; Schreuder & Baayen 1995).

Um dos modelos clássicos, designado como “sublexical”, consiste numa abordagem computacional da palavra complexa a partir da sua decomposição morfológica (Andrews 1986; Andrews, Miller & Rayner 2004; Libben 1994, 1998; Marslen-Wilson *et al.* 1994; Taft 1981; Taft & Ardasinski 2006).

Outro modelo clássico, o modelo “supraleixal”, sugere que as palavras complexas, tal como as palavras simples, são mentalmente representadas e armazenadas como uma unidade em bloco (Butterworth 1983; Giraudo & Grainger 2001), não havendo, no seu processamento, necessidade de recorrer à decomposição nos seus constituintes morfológicos.

Todavia, a observação de que os falantes são capazes de, por um lado, processar palavras simples que já conhecem e de, por outro, produzir e interpretar palavras completamente novas, suscitou a emergência de outros modelos, nomeadamente modelos *dual-route* (‘duas vias’). De acordo com Freyd e Baron (1982, p. 282), as palavras morfologicamente complexas “may be learned as unanalyzed wholes, or through use of the rules of English word formation”. A ideia de *dual-route* está subjacente, por exemplo,

ao Modelo Declarativo / Procedimental (DP) (Poldrack & Packard 2003; Ullman 2001, 2004, 2005, 2016; Walenski & Ullman 2005). O modelo DP postula que tanto a L1 como a L2 dependem de dois sistemas de memória, a memória declarativa e a memória procedimental, que interagem de forma cooperativa e competitiva na aquisição e no processamento lexical. Num primeiro momento, o conhecimento pode ser adquirido pela memória declarativa, graças às suas habilidades de aquisição rápida; enquanto isso, o sistema procedimental vai assimilando gradualmente esse conhecimento, que passa a ser processado de forma rápida e automática. Alguns estudos sugerem que os dois sistemas interagem de forma competitiva, sendo ativado o que, em cada caso, for mais rápido, mas a disfunção de um dos sistemas (por motivos vários: *idade, medicação*, etc.) pode resultar na melhoria do funcionamento do outro.

De acordo com Walensky e Ullman (2005), as construções morfológicas podem ser aprendidas por um ou pelos dois sistemas de memória. O sistema de memória (*léxico mental*) é visto como o único dispositivo que processa as construções morfológicas que não são explicadas pela afixação, nomeadamente as formas irregulares da conjugação verbal (*ir: fui; ter: tive*) ou da flexão nominal (*cão: cães*). Em contrapartida, o sistema de regras (*gramática mental*) estará subjacente ao processamento das transformações morfológicas totalmente produtivas através de operações de afixação, mas não daquelas que subjazem aos processos não-afixais, nomeadamente as alterações fonológicas da base. Ou seja, para o modelo DP, somente as construções totalmente produtivas podem ser aprendidas e calculadas pelo sistema de regras; as que não são totalmente produtivas são memorizadas e aprendidas através da memória declarativa. Postula-se ainda que constructos morfológicos individuais podem ser aprendidos, armazenados e processados pela memória declarativa.

A ideia de que, uma vez criadas, as palavras morfológicamente complexas podem ser armazenadas no nosso léxico mental, tal como acontece com as palavras simples, é também partilhada por Booij, segundo o qual

Language users first acquire words, and only once they have acquired a sufficiently large set of words of a certain type can they conclude to abstract morphological patterns. This pattern will be memorized besides the set of memorized words on which it is based, and the abstract pattern serves as a recipe for coining new complex words. We thus avoid the rule-list fallacy, the idea that having rules in the grammar excludes storing their outputs as well (Langacker 1987). (Booij 2016, p. 425)

Tudo parece indicar que é a conjugação de várias propriedades das palavras, nelas incluindo a frequência, a consciência morfológica, a saliência afixal, a relevância pragmática, a transparência fonológica e semântica, a regularidade e a produtividade dos processos morfológicos que lhe dão origem, que determinará em cada caso se o falante acederá a elas por via decomposicional ou por via holística (*cf.* Booij 2010b; Brysbaert, Mander & Keuleers 2018; Jorlin 2015; Rodrigues 2016b; Schreuder & Baayen 1997; Vannest & Boland 1999). A este respeito, Guerra inferiu o seguinte princípio:

As palavras morfológicamente complexas caracterizadas como formal e semanticamente composicionais, resultantes de operações morfológicas regulares e produtivas e com valores de frequência reduzidos são usualmente ligadas à via decomposicional de acesso

lexical, em que o reconhecimento é realizado através dos seus constituintes morfológicos. Os produtos morfológicos procedentes de processos morfológicos irregulares e não produtivos, com alta frequência de ocorrência e com opacidade formal e semântica são relacionados com a via holística, sendo acedidos, como um todo, através da sua própria entrada lexical. (2011, p. 6)

Os dois conjuntos de palavras referidos por esta autora constituem os polos de uma escala ao longo da qual se dispõem os produtos resultantes de operações morfológicas, uma vez que as palavras derivadas podem apresentar diversos graus de regularidade, transparência, produtividade e frequência. Por isso, em muitos casos, o processo de acesso lexical pode ser descrito como uma corrida entre a via holística e a via decomposicional, em que a via de acesso mais rápida vencerá.

Outro aspeto determinante para que o acesso lexical a este tipo de palavras seja bem conseguido é a experiência do falante face ao esquema construcional que lhe está subjacente. Como referem Bell e Schäfer (2016, p. 163), no seu estudo sobre compostos, “the perceived transparency is correlated both with the expectedness of the constituents themselves and with the expectedness of this relation”.

O facto de tantas variáveis interferirem no processamento das palavras complexas conduziu à formulação de modelos *multiple-route*, como o que é proposto por Kuperman *et al.* (2010). Neste modelo, o léxico mental é concebido como “long-term memory storage for lexical information”, sendo que

The ease of access, and generally of lexical processing, depends in part on the amounts of information carried by words, which are defined by the accumulated knowledge of words and their paradigmatic and syntagmatic connectivity in the mental lexicon. The multiple-route model considers morphological structure as a conglomerate of sources of information, which contribute – to a different extent – to the recognition of polymorphemic words. (Kuperman *et al.* 2010, p. 94)

Assim, a capacidade de análise e interpretação e/ou de construção de um determinado item morfológicamente complexo é diretamente proporcional à quantidade de informação retida na memória. Essa informação inclui o conhecimento de constituintes morfológicos (afixos e bases), de esquemas mentais de construção de palavras, bem como de unidades lexicais morfológicamente construídas e da rede de relações que essas unidades estabelecem nos planos paradigmático e sintagmático. No caso dos aprendentes de LE/L2, esse conhecimento pode ser adquirido com o tempo, a partir do contacto com o *input* linguístico, mas, como prova Bellomo (2009), será muito mais rapidamente adquirido se for alvo de ensino explícito nas aulas.

4. O ensino de morfologia derivacional em PLE

Uma rápida análise dos manuais e gramáticas de PLE permite verificar que são raras as referências à morfologia derivacional, ainda que esses conteúdos estejam contemplados no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL). Nos casos em que tal acontece, os conteúdos aparecem geralmente na forma de listas de palavras, quadros

de prefixos, sufixos e/ou elementos compositivos. Por sua vez, os exercícios são esparsos, carecem geralmente de sistematicidade e não raro são formulados de uma forma que não reflete o funcionamento da gramática da palavra (cf. Água-Mel 2016; Arruda 2000; Coimbra & Coimbra 1995, 2011; Ferreira *et al.* 2017; Oliveira & Coelho 2007a, 2007b, 2011-2017; Suoying & Yanbin 1996). Muitas vezes, são transposições de exercícios habituais no ensino de português como L1.

Podem-se avançar algumas justificações para este estado de coisas: por um lado, os processos de formação de palavras não são tão regulares como os processos da flexão ou da sintaxe; por outro, é muito difícil consignar os diferentes procedimentos de formação de palavras a um nível específico. A noção de que se trata de um domínio com muitas exceções obscurece as muitas regularidades existentes e o seu potencial para a aquisição de PLE/PL2.

4.1. Por que devemos ensinar morfologia derivacional em PLE/PL2?

Sendo o português uma língua com uma componente derivacional bastante desenvolvida, onde se salientam grupos de itens etimologicamente relacionados e séries derivativas mais ou menos extensas, é importante ensinar os conteúdos de morfologia derivacional para que o estudante de PLE ou de PL2 desenvolva mais fácil e rapidamente a sua competência morfológica e lexical. Aprender palavras sem a análise da sua estrutura morfológica é menos eficaz do que aprender os esquemas de formação de palavras em português, pelo menos a partir de certa fase da aprendizagem. Os aprendentes que estão atentos à estrutura interna das palavras têm, de facto, melhores resultados na aprendizagem do vocabulário, uma vez que “children with a knowledge of word parts and analysis have magical keys for unlocking the meaning of hundreds, perhaps even thousands of words” (White, Power & White 1989, p. 284).

Vários estudos têm argumentado a favor do chamado efeito de facilitação morfológica já que, por exemplo, a presença de afixos em palavras derivadas permite adquirir mais vocabulário em menos tempo, reduz os tempos de leitura e os erros ortográficos (Bowers & Kirby 2010; Lázaro *et al.* 2018; Morin 2003, 2006; Sanchez Gutiérrez 2013). Martín García e Varela Ortega (2009, p. 69) chegam mesmo a referir que, tanto em L1 como em LE/L2, “las palabras con morfología son más fáciles de adquirir que las palabras no complejas”, pelo que ensinar a morfologia derivacional em PLE/PL2 tem fundamento tanto ao nível gramatical quanto ao nível cognitivo.

Em primeiro lugar, as palavras derivadas são marcadas pela transparência formal (umas mais do que outras), ou seja, constam de unidades recorrentes identificáveis pelos falantes; por exemplo, na palavra *investigação*, é possível identificar as unidades [*investiga*] e [*ção*], que aparecem como elementos constituintes também de outras palavras derivadas (e.g. *investigador*, *investigável* / *decoração*, *formação*). Esta recorrência e transparência formal facilita a sua estruturação paradigmática e o seu acesso em situações de interpretação ou construção lexical.

Em segundo lugar, as palavras derivadas exibem um significado composicional que em muitos casos é previsível, uma vez que é possível deduzir (pelo menos parcialmente) o significado da palavra complexa a partir do significado dos seus constituintes. Assim,

uma palavra como *investigação* tem o significado composicional de ‘ação de investigar’ ou de ‘resultado’ dessa ação. Isso quer dizer que, ao contrário do significado arbitrário das palavras simples, as palavras derivadas têm transparência semântica (umas mais do que outras).

Em terceiro lugar, muitos afixos, sobretudo os sufixos, são marcados categorialmente, pelo que as palavras por eles derivadas apresentam uma determinada categoria gramatical: por exemplo, as palavras sufixadas com *-ção* são nomes femininos (*a investigação, a destruição*), enquanto as formadas com *-vel* são adjetivos (*confiável, divisível*), as com *-izar*, verbos (*democratizar, verbalizar*), e as que terminam em *-mente*, advérbios (*facilmente, previsivelmente*).

Em quarto lugar, a partir da estrutura da palavra derivada é possível prever a sua projeção sintática. Por exemplo, os nomes deverbais derivados com o sufixo *-ção* podem herdar o argumento externo e/ou o argumento interno do verbo que tomam como base derivacional.

- (1) a. INVESTIGAR_v
 *A Ana*_i *investigou a origem deste nome*_{ii}.
 b. INVESTIGAÇÃO_N
 *A investigação da Ana*_i ...
 *A investigação da origem deste nome*_{ii} (*por parte da Ana*_i) ...

Em quinto lugar, os processos de formação de palavras têm poder gerativo, ou seja, com base nas unidades e esquemas mentais existentes, é possível produzir novas palavras, que não existem no léxico da língua ou, pelo menos, no léxico mental do falante. São exemplo disso palavras como *trumpização* (‘ação política semelhante à de Trump’), *tuktukista* (‘condutor de tuktuk’) e *amartar* (‘aterrar em Marte’), surgidas recentemente na comunicação social.

Por último, o conhecimento da estrutura interna das palavras derivadas permite ao falante determinados tipos de organização/associação no seu léxico mental, constituindo famílias de palavras ou campos lexicais. Por exemplo, as palavras derivadas podem ser relacionadas em função da base de que procedem (*observação, observador, observável*), da etimologia (*ouvir, auditivo, audição*), dos afixos ativados (*observação, decoração, sufixação, regularização*) e/ou do significado por estes aportado (*cf. ‘ação/resultado’: observação, esclarecimento, raspagem; ‘dimensão’: minimercado, supermercado, hipermercado*). É verdade que as palavras simples também se relacionam com outras unidades lexicais, simples ou complexas, mas dado que carecem de composicionalidade morfológica, é mais limitada a extensão dessas relações. Bauer e Nation (1993) mostraram que há uma relação direta entre o número de itens que constituem uma família de palavras e a rapidez do reconhecimento dessas palavras: quanto maior for o número de elementos que compõem a família de palavras, mais rápido será o reconhecimento dos itens lexicais que dela fazem parte.

Aos argumentos de carácter gramatical juntam-se os de natureza cognitiva. Se as palavras simples são adquiridas por memorização e ativadas por via holística, em relação às palavras derivadas, podemos aliar diferentes modos de acesso ou processamento. Nos

casos de palavras derivadas que aparecem pela primeira vez ao falante, o processamento da palavra envolve não apenas o conhecimento adquirido sobre os constituintes morfolexicais (memorização), como também um sistema de esquemas mentais de construção (computação).

Uma vez conhecidas, as palavras derivadas podem ser armazenadas no nosso léxico mental, tal como acontece com as palavras simples, realizando-se o acesso/reconhecimento das palavras através da comparação da palavra percebida com a sua entrada no nosso léxico mental (Booij 2005). Em relação a estas, a memorização e a computação competem entre si, complementando-se quando necessário. Isso acontece, por exemplo, quando as palavras derivadas têm alguma propriedade não regular e não previsível, seja na forma (*devolver* > *devolução*) seja no significado (*saltear* > *salteador* ‘ladrão’), pois algumas palavras derivadas ou compostas, ainda que formalmente transparentes, aludem convencionalmente a uma entidade. Por exemplo, no Português do Brasil, a palavra *passadeira* pode usar-se no sentido de ‘agente’ (e.g. *Trabalhou como engomadeira e passadeira*), mas no Português Europeu é usada com o significado de ‘lugar’ (e.g. *Desfilou na passadeira vermelha*) ou de ‘instrumento’ (e.g. *Hoje fiz 20 minutos de passadeira no ginásio*). Observações semelhantes podem fazer-se relativamente a *mil-folhas*, cujo significado convencional é o de um ‘bolo feito à base de massa folhada’.

Ou seja, no caso das palavras morfológicamente contruídas, sejam elas totalmente regulares e transparentes ou não, o falante tem sempre ao seu dispor diferentes mecanismos de processamento, que se complementam. Não nos interessa saber, neste momento, qual é o mais rápido ou qual a origem da informação: aquele que tiver as condições mais favoráveis será aquele que é ativado.

Faz, portanto, todo o sentido que se invista no ensino dos mecanismos derivacionais nas aulas de língua, mormente nas aulas de PLE/PL2. Um aprendente que tenha a componente derivacional desenvolvida estará mais apto a analisar e interpretar palavras que lhe ocorram em enunciados orais ou escritos e a produzir palavras quando o co(n)texto assim o exigir.

4.2. O que pode/deve ser ensinado?

A morfologia derivacional tem uma função analítica e relacional, ao estabelecer relações morfo-sintático-semânticas entre os itens armazenados no léxico e, com base nesse conhecimento, pode o falante analisar e decodificar o significado dessas palavras. Para além disso, tem uma função gerativa, possibilitando que o falante construa palavras (novas ou não) sempre que tem necessidade de nomear uma realidade, quando deseja ser mais expressivo ou simplesmente por necessidade de dar mais coesão ao seu texto (Jackendoff & Audring 2018).

A competência morfológica compreende, pois, um conjunto de saberes que podem ser desenvolvidos de forma gradual através de um ensino intencional e explícito. Segundo Martín García (2014), esses saberes envolvem: (i) o reconhecimento de palavras derivadas; (ii) a identificação de constituintes; (iii) a atribuição de significado a cada constituinte; e (iv) a produção de palavras.

Importa antes de mais que o aprendente seja capaz de reconhecer as palavras derivadas, sejam palavras formadas a partir da mesma base (*decorador, decoração*) ou palavras com o mesmo afixo (*decorador, nadador, vendedor*). A identificação do carácter derivado de uma palavra pode, pois, ser trabalhada pela ativação das relações morfológicas que a ligam aos outros membros do paradigma. Note-se, no entanto, que neste processo, podem acontecer erros que decorrem da identificação de uma parte da palavra com uma pseudobase ou com um pseudoafixo: por exemplo, tomar *rebanho* como palavra semelhante a outras palavras derivadas com o prefixo *re-* (*reexame, releitura*) ou relacionar *melódico* com *mel, melaço, melado*, e *coração* com *separação, marcação*, em virtude da similaridade fonológica que marca o início ou o fim destas palavras.

Uma vez reconhecida uma palavra como ‘derivada’, podemos trabalhar a identificação dos constituintes: bases e afixos. Esta tarefa é fundamental para, por um lado, excluir palavras que se supunham derivadas e o não são, e por outro, para estabelecer o significado da palavra a partir dos constituintes e do esquema de construção detetado.

A identificação dos constituintes pode ser facilitada se houver semelhança com as estruturas morfológicas da língua materna (L1) do aprendente.

- (2) a. *artista*: esp. *artista*; it. *artista* / fr. *artiste* / ing. *artist*
 b. *humanizar*: esp. *humanizar* / it. *umanizzare* / fr. *humaniser* / ing. *humanize*

Por exemplo, o inglês conta com o sufixo *-ist* semelhante ao sufixo *-ista* do português, pelo que os estudantes que têm o inglês como L1 facilmente poderão reconhecer palavras em português com este sufixo (*artista, dentista*, etc.), processo que será mais fácil ainda se também reconhecerem a base. Tomemos como exemplo as palavras *taxista* e *carteirista*. Em princípio, será mais rápida a identificação da estrutura interna de *taxista*, uma vez que tanto a base como o sufixo existem em inglês (*taxi, -ist*), ainda que esta língua use outra expressão para designar o indivíduo com essa profissão (*taxi driver*). A identificação dos constituintes de *carteirista* poderá ser mais difícil, por implicar que o aprendente relacione o radical *carteir-*, que não tem paralelo no inglês, com o nome de um objeto que serve para guardarmos documentos e dinheiro.

Em complemento da tarefa anterior, dá-se a atribuição de significado aos constituintes identificados. Para isso, é necessário aceder ao léxico, onde se encontram armazenados os constituintes da palavra, e, a partir do significado de cada um, construir o significado da palavra derivada (*investiga-* + *-dor* = ‘pessoa que investiga’). Nesta fase, podem produzir-se erros de decodificação semântica assentes numa errónea ou ilusória análise formal: assim, *generalizar* não significa ‘transformar em general’, mas ‘tornar mais geral’; *ladrão* não designa a ‘aquele que ladra’, mas ‘aquele que rouba’; *estomatologista* é um dentista e não um ‘médico do estômago’ pois, na realidade, *estomato-* é um elemento de origem grega que significa ‘boca’.

Por fim, a atividade didática pode focalizar-se na produção de palavras. É a tarefa mais complexa, a mais difícil de adquirir e a que origina mais erros. Nesta etapa, devem aprender-se os esquemas mentais de construção, bem como as restrições combinatórias dos afixos. Como sabemos, os afixos unem-se a determinadas categorias gramaticais, mas não necessariamente a todas: por exemplo, os sufixos *-vel* e *-dor* juntam-se apenas a

verbos (*controlar* > *controlador*, *controlável*). As restrições categoriais são as mais fáceis para o aprendente e são fundamentais para evitar a ocorrência de um grande número de erros. Para além destas, existem outras restrições, de índole fonológica, morfológica, sintática e semântico-pragmática, menos evidentes e que requerem um conhecimento mais profundo dos processos lexicogénicos. Por exemplo, o sufixo *-dor* (*correr* > *corredor*) une-se ao tema do presente, enquanto *-vel* seleciona o tema do particípio (*beber* > *bebível*); para além disso, o sufixo *-vel* une-se, na generalidade dos casos, a verbos transitivos (*controlável* / **nevável*), de modo que o complemento direto do verbo passa a ser o nome modificado pelo adjetivo em *-vel* (*realizar a tarefa* > *tarefa realizável*).

Por vezes, é preciso efetuar alguns procedimentos de natureza morfofonológica para que a forma da palavra seja correta: por exemplo, quando a base é um adjetivo terminado em <z> e se junta um sufixo começado por <i>, o <z> passa a <c>, foneticamente realizado como [s] (*capaz*: *capacidade*; *feliz*: *felicitar*; *audaz*: *audácia*). No entanto, na formação de aumentativos, a consoante <z> que termina algumas bases nominais é substituída por <g> (*nariz*: *narigão*; *rapaz*: *rapagão*; *noz*: *nogão*).

Existem alguns casos mais singulares, como o que se passa com os verbos *construir* e *destruir*. Embora partilhem o mesmo paradigma flexional, comportam-se de maneira diferente na formação de nomes de ação e de agente: *construir* > *construção*, *construtor*, mas *destruir* > *destruição*, *destruidor* (embora também exista *destrutor*).

Nesta tarefa de produção, espera-se que haja sobregeração de formas possíveis ao nível do sistema, mas não aceites na norma. Tratando-se a criação de palavras de uma estratégia usada no imediatismo da produção linguística para suprir uma necessidade linguística, um conhecimento menos aprofundado do léxico e dos procedimentos lexicogénicos por parte do falante de L2 leva a que este muitas vezes crie palavras que ou não existem, ou então são possíveis ao nível do sistema, mas bloqueadas por outras unidades lexicais ao nível da norma. Muitas vezes, os falantes de L2 geram palavras resultantes da ativação de processos morfológicos que ele interiorizou como mais produtivos ou mais salientes, mas que não são as formas institucionalizadas na língua portuguesa ou então não são as formas que se usam em determinado co(n)texto.

Analisemos alguns exemplos de unidades lexicais produzidas, num texto escrito, por uma aprendente chinesa, com cinco anos de aprendizagem/exposição ao português (itálico nosso):

- (3) a. “*individavelmente*”;
 b. “os exercícios são grandes *ajudadores* quer para os alunos quer para o professor”;
 c. “as imagens aliviam a *nervosidade*”;
 d. “as quais vão certamente *apertar* a relação entre o professor e os alunos”.

O primeiro exemplo é o de uma palavra inexistente, mas possível, construída com base no esquema presente em advérbios terminados em *-mente*, como *incontestavelmente* e *irremediavelmente*. Todavia, a aprendente desconhece que a forma que gerou é bloqueada ao nível da norma do português pela palavra *indubitavelmente*, construída sobre uma base alomórfica do verbo *duvidar*. Por sua vez, os exemplos (3b) e (3c) remetem para duas formas atestadas que, ao nível da norma do Português Europeu, são

preteridas em favor de *ajudantes* ou *nervosismo*. O último exemplo (3d) é o de uma palavra existente, mas que se aplica em contextos de uso diferentes. No contexto apresentado, *estreitar* seria a opção mais adequada.

Ainda que não aceites ao nível da norma, a geração de palavras pela aplicação regular de um procedimento morfológico é um bom indicador do conhecimento que o aprendente tem dos processos de construção lexical.

4.3. Como ensinar a morfologia derivacional em LE / L2?

É mais ou menos consensual que o desenvolvimento do conhecimento morfológico deve ser sequenciado do regular para o irregular. Neste sentido, o aprendente deve ser incentivado a analisar palavras que integrem os afixos mais rentáveis (*-mente*, *-inho*, *-ção*, *-izar*, etc.) e, gradualmente, passar para casos menos regulares e/ou mais residuais. Isto vai ao encontro da ideia de que as palavras que entram no ensino de LE ou de L2 devem ser escolhidas tendo em conta a frequência de uso, a universalidade (as palavras usadas em todas as normas da língua), a eficácia (palavras apropriadas a muitos contextos) e a produtividade (palavras que possam ajudar a gerar outras) (cf. Varela Ortega 2004).

Outra hipótese será a de, no início, dar preferência a processos com semelhanças em L1: por exemplo, sufixos que formam gentílicos, i.e., adjetivos denominais de nacionalidade (e.g. *japonês*, (esp.) *japonés*, (it) *giapponese*, (fr.) *japonais*, (ing.) *Japanese*) ou sufixos agentivos para formar nomes de profissão (e.g. *dentista*, (esp.) *dentista*, (it.) *dentista*, (fr.) *dentiste*, (ing.) *dentist*, (rus.) *дантист*). A aprendizagem das exceções e das restrições à aplicação da regra linguística (*espanhol*, e não **espanhês*; *pintor*, e não **pintador*) e a substituição das formas geradas de acordo com as regras da língua pelas unidades estabelecidas pela norma (*ladrão*, em vez de **roubão* ou **roubador*) poderá ser introduzida posteriormente. Com o tempo, o aprendente dará conta ou será alertado para o facto de que muitas palavras derivadas ou compostas, ainda que possíveis ao nível do sistema, não estão incluídas nos repertórios lexicográficos nem são sancionadas ou aceites ao nível da norma linguística vigente.

O modelo declarativo / procedimental (DP) faz previsões não só sobre a neurocognição da linguagem, mas também sobre o modo como a aprendizagem, armazenamento e uso de linguagem podem ser aprimorados. A partir dos resultados de algumas (escassas) pesquisas independentes, Ullman e Lovelett (2018) sugerem que algumas estratégias didáticas específicas podem melhorar a aprendizagem das línguas e a memória, tanto a memória declarativa como a procedimental. Entre essas práticas, destacam-se duas, que os autores classificam como técnicas de “nível de item”: a repetição espaçada (efeito de espaçamento), retornando continuamente ao mesmo material, e a prática de recuperação (efeito de teste), através de questionários efetuados regularmente nas aulas. Os estudos realizados sobre a aprendizagem de vocabulário em L2 sugerem que a repetição espaçada tem efeitos claramente positivos na retenção de palavras, mesmo anos depois, e um estudo recente, que examinou a combinação de repetição espaçada e a prática de recuperação, revelou um benefício de retenção substancial em comparação com a ausência destas práticas.

Quanto às atividades aconselhadas para o ensino de LE ou de L2, Soledad Varela (2004) apresenta três grandes tipos de atividades: (i) tarefas de produção, (ii) tarefas de compreensão e (iii) tarefas de avaliação. Martín García (2014), por sua vez, propõe atividades com diferentes objetivos: (i) o reconhecimento da forma derivada, (ii) a identificação de constituintes, (iii) a atribuição de significado, (iv) a produção de formas. A estas, podemos acrescentar atividades que envolvem a tradução (*cf.* Pereira 2017).

Vejam algumas das atividades que se podem dinamizar nas aulas de PLE.

a) Atividades de reconhecimento de palavras derivadas e de constituintes morfológicos

O aprendente reconhecerá uma palavra como derivada na medida em que for capaz de reconhecer e identificar os constituintes morfolexicais (bases e afixos) que intervêm na sua construção.

- (4) *Complete a tabela, relacionando os nomes de árvores com os respetivos nomes de base. Siga o exemplo.*

	Nomes de árvores/arbusto	Árvore/arbusto que produz...
a.	o coqueiro	o coco
b.	o feijoeiro	o _____
c.	o limoeiro	o _____
d.	o _____	o pêssigo
e.	o tomateiro	o _____
f.	a _____	a amêndoa
g.	a laranjeira	a _____
h.	a pereira	a _____
i.	a roseira	a _____

Neste tipo de exercícios, perseguem-se dois grandes objetivos: em primeiro lugar, trabalha-se a identificação das bases lexicais das palavras derivadas da coluna da esquerda e, conseqüentemente, a perceção da composicionalidade morfológica das palavras em causa; o segundo objetivo é o de relacionar palavras que partilham uma mesma forma sufixal (-*eir(o/a)*), levando o aprendente a tomar consciência de um padrão ou esquema de construção.

b) Atividades de atribuição de significado

Algumas atividades devem focar a atribuição de significado, sendo o aprendente levado a identificar ou deduzir o significado da palavra derivada pela observação da base e/ou do afixo que é ativado na sua construção.

(5) *Faça corresponder os verbos derivados aos respectivos significados.*

Verbo derivado			Significado
alongar	a.	1.	colocar em garrafa
assustar	b.	2.	dar um susto
aterrar	c.	3.	fazer buracos em
engarrafar	d.	4.	fazer ficar vazio
engordar	e.	5.	ficar mais frio
enrolar	f.	6.	ficar mais gordo
esburacar	g.	7.	pôr em rolo
esfriar	h.	8.	pousar em terra
esvaziar	i.	9.	tornar mais longo

(6) *Faça corresponder os sufixos e prefixos destacados aos respectivos significados.*

marinheiro	a.	1.	antes
comunismo	b.	2.	depois
imensidão	c.	3.	sentido diminutivo
embarcar	d.	4.	sistema político
pós-revolta	e.	5.	movimento para dentro
desanimar	f.	6.	oposição, contrário
vidinha	g.	7.	qualidade, estado
pré-acordo	h.	8.	agente, profissional

Outros exercícios tentam focar o facto de alguns afixos poderem gerar palavras com significados diversificados.

(7) *Ligue os elementos das duas colunas.*

I.	jardineiro	a.	1.	objeto onde se coloca açúcar
	coqueiro	b.	2.	pessoa que trata do jardim
	açucareiro	c.	3.	árvore que produz cocos
II.	estudantada	a.	1.	conteúdo de um prato cheio
	cabeçada	b.	2.	conjunto de estudantes
	pratada	c.	3.	comida feita à base de feijão
	feijoada	d.	4.	ação realizada com a cabeça

São úteis também os exercícios em que o aprendente tem de relacionar o significado da palavra derivada com o co(n)texto em que se usam.

- (8) *Complete as frases com as palavras indicadas. Não pode repetir palavras.*

administração, competição, conservação, dissertação,
documentação, unificação

- a. O ministério está a pedir toda a _____.
- b. A atleta entrou ontem em _____.
- c. A tua _____ de mestrado é muito interessante.
- d. Agora é preciso pensar na _____ do país.
- e. Essa é uma competência da _____ da empresa.
- f. Este livro está em bom estado de _____.

c) Atividades de produção de palavras morfológicamente complexas

Algumas atividades promovem a construção de palavras derivadas ou compostas, seja centrando o foco na produção de palavras aceites pela norma da língua portuguesa (cf. (9) e (10)), seja na geração de palavras no decurso de exercícios de transformação sintática (cf. (11)).

- (9) *Forme nomes de qualidade a partir das bases e os sufixos indicados.*

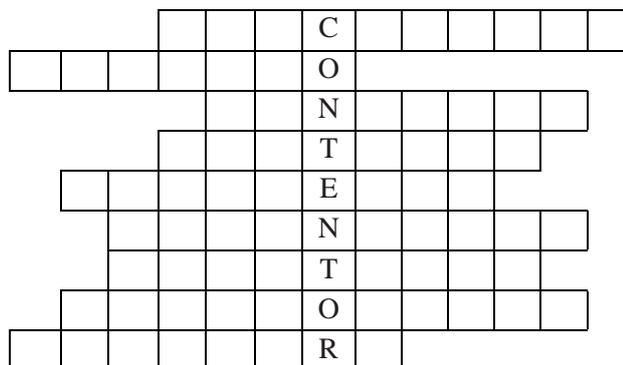
Bases	Sufixos	Qualidades
alegre	-eza	
doce	-ia	
doido	-idade	
fácil	-ice	
pobre	-ura	

- (10) *Quando estamos à mesa, durante as refeições, usamos vários objetos para servir a comida ou alguns temperos (sal, pimenta, etc.).*

Complete o crucigrama com o nome desses objetos.

À mesa, usamos...

- objeto onde se serve o açúcar
- objeto onde se serve o sal
- onde se deposita a cinza dos cigarros
- objeto onde se serve a fruta
- travessa onde se serve a salada
- objeto onde se serve a pimenta
- objeto onde se colocam os palitos
- objeto onde se servem as azeitonas
- recipiente onde se serve um molho



- (11) *Transforme as frases de modo a usar adjetivos em -vel. Siga o exemplo.*

Ex.: *Os cientistas solucionaram o problema.*
O problema era solucionável.

- a. O presidente *negociou* os termos do contrato.
-
- b. Ele *confundi* um lápis com uma caneta.
-
- c. Já podemos *transitar* nesta avenida.
-
- d. Ninguém consegue *vencer* esta equipa.
-
- e. Os medicamentos não *curam* esta doença.
-

Nas atividades destinadas à produção de palavras há que ter em conta dois factos relevantes. Por um lado, como já referimos, as atividades podem levar à sobregeração de palavras possíveis, uma vez que o português conta, em vários casos, com conjuntos de afixos diferentes para expressar as mesmas noções. Quando isso acontece, deve o aprendiz ser alertado para a existência do fenómeno de bloqueio lexical. Por outro, na construção de palavras, por vezes, é preciso realizar reajustes na forma resultante, seja pela atuação de processos fonológicos regulares, seja pelo uso de formas alomórficas de bases e/ou afixos (e.g. *feliz: felicidade; água: aquático; amável: amabilíssimo*).

d) Atividades de tradução

Dado que a transposição de L2 para L1 é uma atividade recorrente na aprendizagem do léxico, podem realizar-se propostas de tradução. Este tipo de exercícios poderá ajudar, por exemplo, a corrigir a construção e o uso de “falsos amigos”.

- (12) *Traduza para português. Deve usar um nome de ação/evento terminado em -da. Siga o exemplo.*

CHINÊS	PORTUGUÊS
a. 出口在哪? Chū kǒu zài nǎ?	Onde é a porta de <i>saída</i> ?
b. 三, 二, 一, 出发! Sān, èr, yī, chū fā!	Três, dois, um, _____!
c. 去看看这个汤好了没有吧。 Qù kàn kan zhè gè tāng hǎo le méi yǒu ba。	Dá uma _____ na sopa.
d. 搅一下米饭。 Jiǎo yí xià mǐ fàn。	Vai dar uma _____ no arroz.
e. 我在机场到达区等你。 Wǒ zài jī chǎng dào dá qū děng nǐ。	Espero-te na zona de _____ do aeroporto

- (13) *Identifique a palavra que traduz corretamente 不公正 (bù gōng zhèng)。*

- a. justiça
b. justiceiro

- c. juiz
- d. injustiça

Note-se, no entanto, que estas atividades, para além de requererem que o grupo de aprendentes seja mais ou menos uniforme quanto à língua materna, levantam problemas de operacionalização, pois é necessário que o docente domine a língua materna dos aprendentes.

5. Conclusão

O ensino explícito dos procedimentos de formação de palavras promove o enriquecimento do léxico mental do aprendente e favorece o reconhecimento e produção de palavras, sejam elas totalmente novas ou não, o que é muito importante se se tiver em conta que muitas palavras derivadas não aparecem nos dicionários. Para além disso, o domínio deste tipo de competência linguística diminui grandemente o recurso ao dicionário e acelera os processos de leitura e de produção linguística (oral e escrita).

Um facto facilmente observável é a capacidade criativa dos aprendentes de LE/L2, que resulta na construção de unidades léxicas complexas que podem ser possíveis ao nível do sistema, mas não aceites normativamente. Tratando-se de um domínio da gramática que requer a integração de diversos tipos de informação, os erros dos aprendentes de LE/L2 na aplicação dos processos de formação de palavras, mais do que valorados como algo que se deve evitar, devem ser analisados como passos necessários no processo de aquisição da língua.

Este é um domínio da gramática em que muito ainda há a fazer e que, por isso, deve merecer a atenção dos docentes e investigadores. Faltam estudos que de maneira mais geral ou mais específica se dediquem ao tema da formação de palavras no contexto de PLE/PL2. Por exemplo, faltam estudos que demonstrem a relevância dos vários fatores determinantes no processamento lexical: frequência, saliência afixal, transparência, etc.

Em termos didáticos, e em particular no ensino de PLE / PL2, há vários aspetos que necessitam de aprofundamento: a definição do paradigma que deve ser usado, mais focado no *output* ou no *input*; a distribuição de unidades e procedimentos morfológicos por níveis didáticos; as tipologias de exercícios apropriados para os diferentes níveis de ensino da língua.

Talvez mais do que outras áreas da língua, a formação de palavras pode ser abordada numa perspetiva interidiomática, buscando possíveis aplicações práticas nas aulas de PLE/PL2. Trata-se, todavia, de um terreno em que muito há ainda por fazer: primeiro, são escassos os estudos em que se realiza uma análise comparada entre os procedimentos lexicogenéticos usados no português e os de outras línguas, e, por outro lado, poucos deles foram realizados no sentido de aplicar os resultados obtidos em atividades de léxico na aula. O tipo de estudo de que falamos é manifestamente interessante entre línguas que apresentam marcadas diferenças ao nível das possibilidades de formação de palavras, como é talvez o caso do português e do mandarim. Mas será ainda mais interessante fazer este estudo focando línguas que se assemelham e que estão

muito próximas, como é o caso das línguas românicas. A falsa confiança que essa proximidade idiomática pode gerar é um fator a ter em conta quando abordamos as produções lexicais de aprendentes de língua materna espanhola ou italiana, por exemplo. Na aprendizagem de uma L2 por aprendentes de uma L1 com uma matriz muito próxima, podem dar-se com facilidade fenómenos de “falsos amigos” e cruzamentos interidiomáticos.

Referências

- Água-Mel, C. (2016). *Manual Elementar de Português Escrito e Falado*. Pequim: The Commercial Press.
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, III (3), 21–34.
- Andrews, S. (1986). Morphological influences on lexical access: Lexical or nonlexical effects? *Journal of Memory and Language*, 25, 726–740.
- Andrews, S., Miller, B. & Rayner, K. (2004). Eye movements and morphological segmentation of compound words: There is a mouse in mousetrap. *European Journal of Cognitive Psychology*, 16, 285–311.
- Aronoff, M. (1976). *Word Formation in Generative Grammar*. Boston: MIT Press.
- Aronoff, M. (2000). Morphology between lexicon and grammar. In G. Booij, Ch. Lehmann & J. Mugdan (Eds.), *Morphologie/Morphology: An International Handbook on Inflexion and Word-formation*, Vol. I (pp. 344–349). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Aronoff, M. & Anshen, F. (1998). Morphology and the lexicon: lexicalization and productivity. In A. Spencer & A. M. Zwicky (Eds.), *The Handbook of Morphology* (pp. 237–247). Oxford, Malden: Blackwell Publishers.
- Arruda, L. (2000). *Gramática de Português para Estrangeiros*. Porto: Porto Editora.
- Baayen, H. (2007). Storage and processing in the mental lexicon. In G. Jarema & G. Libben (Eds.), *The mental lexicon. Core perspectives* (pp. 81–104). Amsterdam: Elsevier.
- Bauer, L. & Nation, I. S. P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography*, 6 (4), 253–279.
- Bauer, L. (2001). *Morphological Productivity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bell, M. J. & Schafer, M. (2016). Modelling semantic transparency. *Morphology*, 26 (2), 157–199.
- Bellomo, T. S. (2009). Morphological analysis as a vocabulary strategy for L1 and L2 college preparatory students. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13 (3), 44–55.
- Bertram, R., Schreuder, R. & Baayen, H. (2000). The balance of storage and computation in morphological processing: the role of word formation type, affixal homonymy, and productivity. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 26, 489–511.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Booij, G. (2005). *The Grammar of Words: An Introduction to Linguistic Morphology*. Oxford: Oxford University Press.
- Booij, G. (2010a). *Construction Morphology*. Oxford: Oxford University Press.
- Booij, G. (2010b). Morphological Analysis. In B. Heine & H. Narrog (Eds.), *The Oxford Handbook of Grammatical Analysis* (pp. 507–529). Oxford: Oxford University Press.
- Booij, G. (2016). Construction Morphology. In A. Hippisley & G. Stump (Eds.), *The Cambridge Handbook of Morphology* (pp. 424–448). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowers, P. N. & J. R. Kirby (2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Read Writ*, 23, 515–537.
- Bresnan, J. (2001). *Lexical-Functional Syntax*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Brysbaert, M., Mander, P. & Keuleers, E. (2018). The word frequency effect in word processing: a review update. *Current Directions in Psychological Science*, 27 (1), 45–50.
- Butterworth, B. (1993). Lexical representation. In B. Butterworth (Ed.), *Language production*. Vol. 2 (pp. 257–294). San Diego, California: Academic Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*, The Hague/Paris: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Coimbra, O. M. & Coimbra, I. (1995). *Português sem Fronteiras 3*. Lisboa: Lidel.
- Coimbra, O. M. & Coimbra, I. (2011). *Gramática Activa*, 2 vol. Lisboa: Lidel.
- Ferreira, T. S., Favero, M., Melo-Pfeifer, S. & Soares, S. C. (2015). *Lado a Lado. Ensino de Português no Estrangeiro*. Nível A1 (Vols. 1 e 2) e Nível A2 (Vols. 1 e 2). Porto: Porto Editora.
- Ficht, W. T., Hauser, M. D. & Chomsky, N. (2005). The evolution of the language faculty: Clarifications and implications. *Cognition*, 97, 179–210.
- Freyd, P. & Baron, J. (1982). Individual differences in acquisition of derivational morphology. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21 (3), 282–295.
- Girardo, H. & Grainger, J. (2001). Priming complex words: evidence for supralexicalexical representation of morphology. *Psychonomic Bulletin & Review*, 8, 127–131.
- Guerra, A. I. A. (2011). *Processamento de palavras morfologicamente complexas: modelos e metodologias* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal).
- Halle, M. (1973). Prolegomena to a theory of word-formation. *Linguistic Inquiry*, 4 (1), 3–16.
- Hauser, M., Chomsky, N. & Fitch, W. T. (2002). The language faculty: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, 298, 1569–1579.
- Jackendoff, R. & Audring, J. (2016). Morphological schemas: Theoretical and psycholinguistic issues. *The Mental Lexicon*, 11 (3), 467–493.
- Jackendoff, R. & Audring, J. (2018). Relational Morphology in the Parallel Architecture. In J. Audring & F. Masini (Eds.), *The Oxford Handbook of Morphological Theory* (pp. 390–408). Oxford: Oxford University Press.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language. Brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73, 440–464.
- Kuperman, V., Bertram, R. & Baayen, R. H. (2010). Processing trade-offs in the reading of Dutch derived words. *Journal of Memory and Language*, 62, 83–97.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Lázaro, M., Illera, V., Acha, J., Escalonilla, A., García, S. & Sainz, J. S. (2018). Morphological effects in word identification: tracking the developmental trajectory of derivational suffixes in Spanish. *Reading and Writing*, 31, 1669–1684.
- Libben, G. (1994). How is morphological decomposition achieved? *Language and Cognitive Processes*, 9 (3), 369–391.
- Libben, G. (1998). Semantic transparency in the processing of compounds: consequences for representation, processing and impairment. *Brain and Language*, 61, 30–44.
- Lignos, C. & Yang, C. (2016). Morphology and Language Acquisition. In A. Hippisley & G. Stump (Eds.), *The Cambridge Handbook of Morphology* (pp. 765–791). Cambridge: Cambridge University Press.
- Marslen-Wilson, W., Tyler, L. K., Waksler, R. & Older, L. (1994). Morphology and meaning in the English mental lexicon. *Psychological Review*, 101 (1), 3–33.
- Martín García, J. (2014). La morfología derivativa en la adquisición del español como lengua extranjera. *Biblioteca virtual redELE, número especial*, 74–99.
- Martín García, J. & Varela Ortega, S. (2009). La prefijación en E/LE: prefijos verbales, in D. Serrano-Dolader et al. (Eds.), *Morfología y Español como Lengua Extranjera (E/LE)* (pp. 67–89). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 13, 221–246.
- Morin, R. (2003). Derivational Morphological Analysis as a Strategy for Vocabulary Acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal*, 87 (2), 200–221.
- Morin, R. (2006). Building Depth of Spanish L2 Vocabulary by Building and Using Word Families. *Hispania*, 89 (1), 170–182.
- Nation, K. (2017). Nurturing a lexical legacy: reading experience is critical for the development of word reading skill. *Science of Learning*, 3, 2–4.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Oliveira, C. & Coelho, L. (2007a). *Aprender Português* (Vol. 1, 2 e 3). Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira, C. & Coelho, L. (2007b). *Gramática Aplicada. Português para Estrangeiros. Níveis, A1, A2 e B1*. Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira, C. & Coelho, L. (2011-2017). *Português Global* (4 vols.). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Pereira, R. (2007). *Formação de Verbos em Português: Afixação Heterocategorial*. München: Lincom Europa.
- Pereira, R. (2017). *Vocabulário do Português para alunos chineses: materiais didáticos*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Poldrack, R. A. & Packard, M. G. (2003). Competition among multiple memory systems: converging evidence from animal and human brain studies. *Neuropsychologia*, 41 (3), 245–251.
- Rio-Torto, G. (1998). *Morfologia Derivacional. Teoria e Aplicação ao Português*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. S. (2015). *A gramática do léxico: morfologia derivacional e o léxico mental*. München: Lincom.
- Rodrigues, A. S. (2016a). Noções basilares sobre a morfologia e o léxico. In G. Rio-Torto *et al.*, *Gramática derivacional do Português* (2ª ed.) (pp. 35–133). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, A. S. (2016b). O léxico mental como uma rede ou arquitetura de redes. *Philologie im Netz, Beiheft*, 11, 36–53.
- Sánchez Gutiérrez, C. H. (2013). Contribución de la conciencia morfológica a la mejora de la ortografía. Un estudio evolutivo con niños de tercero a sexto de primaria. *Sintagma*, 25, 33–46.
- Schreuder, R. & Baayen, R. H. (1997). ‘How Complex Simplex Words Can Be’, *Journal of Memory and Language*, 37, 118–39.
- Schreuder, R., & Baayen, H. (1995). Modeling morphological processing. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 345–364). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Suoying, W. & Yanbin, L. (1996). *Gramática da Língua Portuguesa*. Macau: Instituto Português do Oriente.
- Taft, M. (1981). Prefix striping revisited. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 289–297.
- Taft, M. & Ardasinski, S. (2006). Obligatory decomposition in reading prefixed words. *The Mental Lexicon*, 1 (2), 183–199.
- Ullman, M. T. (2001). The Declarative/Procedural Model of Lexicon and Grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30 (1), 37–69.
- Ullman, M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: The declarative/ procedural model. *Cognition*, 92, 231–70.
- Ullman, M. T. (2005). A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model. In C. Sanz (Ed.), *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory and practice* (pp. 141–78). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Ullman, M. T. (2016). The declarative/procedural model: A neurobiological model of language learning, knowledge, and use. In G. Hickok & S. L. Small (Eds.), *Neurobiology of Language* (pp. 953–68). San Diego, Califórnia: Elsevier.

- Ullman, M. T. & Lovelett, J. T. (2018). Implications of the declarative/ procedural model for improving second language learning: The role of memory enhancement techniques. *Second Language Research*, 34 (1), 39–65.
- Varela Ortega, S. (2004). Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera. In D. Serrano-Dolader (Ed.), *La Formación de Palabras en la Clase de ELE*. Centro Virtual Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/default.htm
Consultado em: 10 abr. 2019.
- Walenski, M. & Ullman, M. T. (2005). The science of language. *The Linguistic Review*, 22, 327–346.
- White, T. G., Power, M. A. & White, S. (1989). Morphological analysis: Implications for teaching and understanding vocabulary growth. *Reading Research Quarterly*, 24, 283–304.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.

[recebido em 5 de maio de 2019 e aceite para publicação em 5 de dezembro de 2019]