Ensino de morfologia e Aprendizagem Linguística Ativa: expandindo a estrutura de formação de palavras para o ensino dos diminutivos -inh e -zinh

Rafael Dias Minussi[1]

rafael.minussi@unifesp.br

RESUMO: Este artigo tem como objetivo ampliar a discussão iniciada em Minussi e Barbosa (2021) sobre o ensino da estrutura de formação de palavras, focalizando especificamente a formação dos diminutivos **-inh e -zinh**. A proposta de uma estrutura para o ensino desses diminutivos fundamenta-se nas análises morfológicas de Villalva (1994), Armelin (2015) e Costa e Minussi (2019), bem como nos princípios da Aprendizagem Linguística Ativa (ALA) (Pilati 2017, 2020, 2024). Com o intuito de promover a transposição entre a produção acadêmica em morfologia e o ensino na educação básica, realiza-se uma descrição do tratamento do fenômeno em três coleções de materiais didáticos. A partir da articulação entre a análise teórica e a descrição dos materiais, propõe-se uma estrutura de ensino que visa apoiar o trabalho docente e evidenciar o funcionamento do sistema linguístico.
PALAVRAS-CHAVE: diminutivos; aprendizagem linguística ativa; livro didático; morfologia.

ABSTRACT: This paper aims to extend the discussion initiated in Minussi and Barbosa (2021) on the teaching of word-formation structure, with a specific focus on the formation of the diminutives **-inh** and **-zinh**. The proposal of a structure for teaching these diminutives is grounded in the morphological analyses developed by Villalva (1994), Armelin (2015), and Costa and Minussi (2019), as well as in the principles of Active Linguistic Learning (ALL) (Pilati 2017, 2020, 2024). In order to promote a transposition between academic research in morphology and teaching in basic education, the study provides a description of how this phenomenon is addressed in three collections of teaching materials. Based on the articulation between theoretical analysis and the description of these materials, the article proposes a teaching structure intended to support teachers' work and to highlight the functioning of the linguistic system.
KEYWORDS: diminutives; active linguistic learning; textbooks; morphology.

Introdução

Este artigo tem como objetivo geral fazer uma discussão sobre o ensino de diminutivos, além de propor uma estrutura de formação dos diminutivos para o ensino, com base na proposta de Minussi e Barbosa (2021) e em estudos sobre os diminutivos no português como Villalva (1994), Armelin (2015) e Costa e Minussi (2019) entre outros.

[1] Doutor em Letras; Professor do departamento e da pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Membro do LabLinC (Laboratório de Linguagem e Cognição) da UNIFESP e da Rede CpE (Rede Nacional de Ciência para Educação).

Como objetivos mais específicos, faço uma análise dos conteúdos acerca dos diminutivos em livros didáticos e aponto acertos e equívocos, com base na metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa (ALA) (Pilati 2017, 2020, 2024), com o intuito de auxiliar os professores no ensino esse fenômeno.

A fim de justificar a pertinência do ensino dos diminutivos, recorro às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, no eixo da Análise Linguística/Semiótica, aborda a formação de aumentativos e diminutivos no âmbito dos conhecimentos gramaticais, situando esse fenômeno no campo da semântica. No documento, lê-se (Brasil 2018: 83, grifo nosso):

> Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como **aumentativo/diminutivo**; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.

Além dessa menção, o ensino de diminutivo e aumentativo é citado no campo da Alfabetização, em Morfologia, na habilidade do 2º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais). Como podemos perceber, logo de início, apenas os morfemas de diminutivo e aumentativo clássicos são lembrados pela BNCC[2], de modo que não há menções a morfemas como -ina, -aço, -ola, -eto etc., nem a outras estratégias sintagmáticas, como o uso dos modificadores "pequeno/a" e "grande" para, por exemplo, destacar o tamanho.

> **(EF02LP11)** Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho. (Brasil 2018:10, grifo nosso)

Os avaliativos (diminutivo, aumentativo, pejorativo etc.) também podem ser chamados de "grau". Desse modo, ao fazer uma busca por esse termo, encontrei uma habilidade no 8º ano, que faz referência ao uso de "expressões de grau".

> **(EF08LP16)** Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos,

[2] Como bem lembrado por um parecerista anônimo, a BNCC apenas ressalta os morfemas que os alunos já utilizam no seu cotidiano e não propõe algum tipo de habilidade reflexiva, ou metalinguística, a partir desse uso.

expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.) (Brasil 2018: 191, grifo nosso).

Embora a BNCC não dê grande destaque ao conteúdo sobre diminutivos (nem sobre aumentativos) nos anos finais do Ensino Fundamental, ou do Ensino Médio, é possível encontrarmos a menção desses fenômenos nos livros didáticas de 6º, 7º e 8º anos, dependendo da coleção, como mostrarei e analisarei na próxima seção deste texto. Nos livros didáticos, o ensino de diminutivos e aumentativos está relacionado, principalmente, à formação de palavras por derivação, em que se destacam o morfemas -inho, -zinho e ão.

Uma vez apresentados os objetivos, a temática e a justificativa deste trabalho, passo a apresentar a organização deste artigo: na seção 1, apresentarei alguns trabalhos sobre a estrutura dos diminutivos; na seção 2, descreverei alguns conteúdos sobre diminutivos encontrados em três coleções de livros didáticos, apontando os principais problemas e ressaltando outras possibilidades de uso; na seção 3 descreverei brevemente a ALA e a estrutura de formação de palavras proposta em Minussi e Barbosa (2021), além de propor a ampliação da estrutura para o ensino de diminutivos; na seção 4 apresentarei as considerações finais e, por fim, as referências bibliográficas.

1. A formação de diminutivos na teoria linguística

Nesta seção, destacarei alguns trabalhos sobre a formação de diminutivos que vão embasar a proposta de estrutura para o ensino de diminutivo. Sabemos que há diversos trabalhos sobre esses formativos na literatura linguística (Câmara Jr. 1975, Menuzzi 1993; Villalva 1994, Lee 1999, Ferreira 2005, Bisol 2010; Armelin 2015, Costa e Minussi 2019), de modo que nos causa espanto perceber que muitas propriedades desse fenômeno, ainda hoje, não estão sendo discutidas nas aulas de língua portuguesa na escola básica e não são mencionadas nos principais documentos que norteiam a elaboração dos currículos no país.

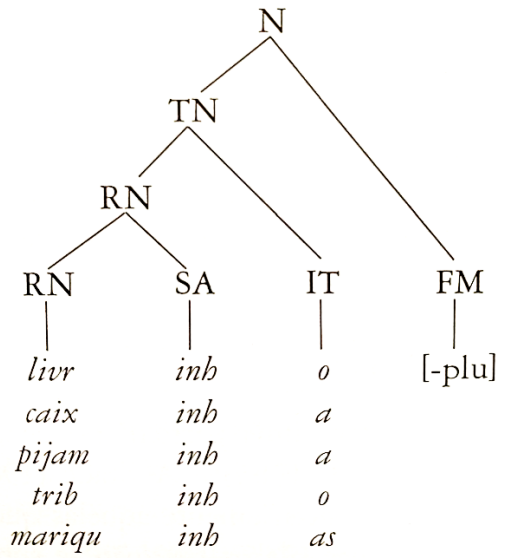
O primeiro trabalho que servirá para embasar a proposta de estrutura para o ensino de diminutivos é o trabalho da Villalva (1994). Essa autora traz importantes discussões dos avaliativos, que englobam outros sufixos (-ão, alhão, -ota, elho, -ita, etc.) além do -inh e -zinh aqui tratados. Ela localiza a questão ao dialogar com o trabalho de Scalise (1984) e argumenta que a sufixação avaliativa constitui um

processo distinto da flexão e da derivação, assumindo que se trata de um processo de modificação.

Entre os argumentos fornecidos pela autora está o fato de que os avaliativos se distinguem do processo de derivação, por exemplo, por: (i) manter a categoria sintática, isto é, não há mudança categorial da palavra, um substantivo, ou um adjetivo, ao ser sufixado por um avaliativo, mantém sua categoria (mesa (nome)/ mesinha (nome); (ii) manter a sua estrutura de argumentos, isto é, as suas propriedades de seleção sintática (saltou **os obstáculos**/ saltitou **os obstáculos**); (iii) não alterar as propriedades morfossemânticas, isto é, uma palavra que designa um ser animado (gato (+animado)/ gatinho (+animado), ou um elemento contável (chuva (-contável)/ chuvinha (-contável), pela concatenação de um sufixo avaliativo, não muda tais propriedades; e (iv) não mudar o gênero da base, isto é, a adição de um sufixo avaliativo, em geral, não muda o gênero da palavra (casa [+feminino]/ casinha [+feminino].

Em termos de estrutura, a autora postula que o radical nominal (RN) é concatenado ao sufixo avaliativo (SA), formando um RN e, depois, é concatenado a índice temático (IT), que corresponde a uma vogal temática nominal, formando um tema nominal (TN). Ao tema nominal poderá ser acrescentado, por exemplo, uma flexão nominal (FN) de singular ou plural.

(1) Estrutura dos avaliativos (Villalva 1994: 319)

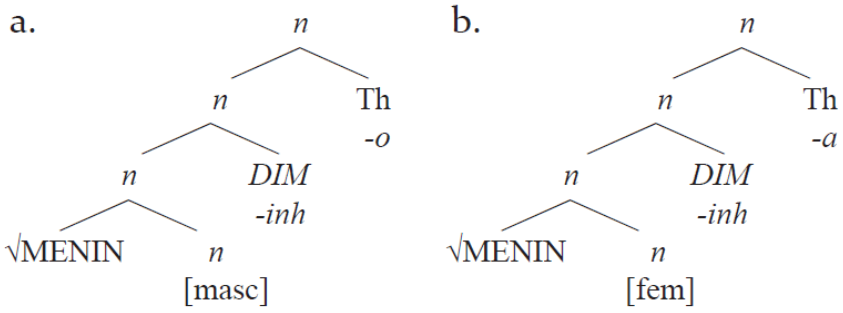


É importante ressaltar que Villalva (1994) distingue as formas avaliativas do que ela classifica como z-avaliativos, que são as palavras formadas por -zinh. Para a autora, enquanto nas formas avaliativas o sufixo se anexa a um radical, os sufixos z-avaliativos se associam a uma palavra. Outro contraste também é mencionado pela autora: enquanto "as formas avaliativas preservam o índice temático da base, as formas z-avaliativas determinam a classe temática onde se integram" (Villalva 1994: 321). Em outras palavras, os avaliativos tendem a manter o índice temático das palavras base, enquanto os z-avaliativos possuem índices temáticos independentes da forma de base e tendem a realizar tema em -o para as formas masculinas e tema em -a para as formas femininas.

Em contrapartida, o trabalho de Armelin (2015) analisa a relação entre gênero e morfologia avaliativa nos nominais do português brasileiro. A autora defende que a informação de gênero e a marca de classe nominal ocupam a mesma posição na estrutura sintática. Por sua vez, o diminutivo -inh tem um comportamento diferente de outros avaliativos por compartilhar com a raiz o mesmo núcleo de gênero.

Da mesma maneira que Villalva (1994), a estrutura proposta por Armelin (2015) consegue assimilar o fato de a vogal final da forma diminutiva ser idêntica à vogal final da forma não diminutiva, ainda que tal vogal seja condicionada à raiz. Já nas construções com formadores encabeçado por -z, a vogal é completamente independente da raiz que participa da formação e a realização de tal vogal segue o padrão mais geral da língua. A estrutura proposta por Armelin (2015), adaptada em Nóbrega et al. (2023: 246), é a seguinte:

(2)

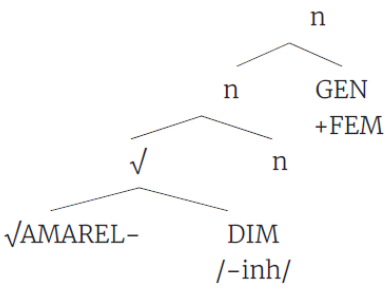


Seguindo na explanação dos principais trabalhos que foram base para a estrutura de formação de diminutivos, descrevo o trabalho de Costa e Minussi (2019), que tem como objetivo examinar o estatuto de -inh e -zinh. Os autores defendem a hipótese, baseada em Villalva (1994), de que esses formativos são independentes, isto é, -zinh não é formado por um processo de epêntese para evitar um hiato, como nos casos de *cafeinho e cafezinho, de modo que não se trata de um acréscimo fonológico da consoante -z ao formador -inh em alguns contextos, conforme defende Bisol (2010).

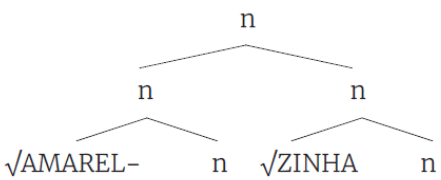
Dessa forma, segundo Costa e Minussi (2019), há uma diferença na altura em que esses dois formativos são concatenados à estrutura: -inh é concatenado mais baixo e tem acesso à raiz, o que tem como consequência uma tendência de que as palavras em -inh sejam ambíguas, isto é, possuam significados não composicionais, além dos significados composicionais, por exemplo, “amarelinha” pode significar a intensidade da cor amarela, ou uma brincadeira de criança. Por sua vez, -zinh tem um estatuto de raiz, de modo que as formações em -zinh podem ser analisadas como compostos, algo que se assemelha à proposta de Villalva (1994). As estruturas de -inh e de -zinh podem ser observadas a seguir:

(3) Estrutura dos diminutivos em Costa e Minussi (2019: 169).

a. Amarelinh(a) (brincadeira)



b. Amarel(a)zinh(a) (cor amarela)

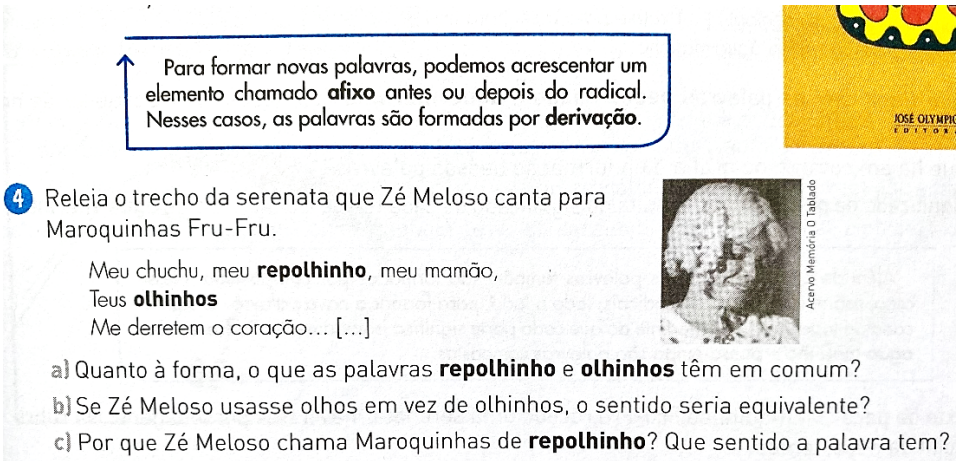


Na próxima seção, descreverei e analisarei como o diminutivo é abordado em alguns materiais didáticos.

2. O ensino de diminutivos no livro didático

Nesta seção, descreverei o ensino de diminutivos em três coleções de livros didáticos consultadas. Assim como aconteceu em outros momentos neste artigo, vou me referir também ao aumentativo, mas esse não é o foco da análise. Separei três coleções de livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos) aprovadas no PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático). Uma coleção chamada APOEMA, de autoria de Lucia Teixeira, Silvia Maria de Sousa, Karla Faria e Nadja Pattresi de 2018. Outra coleção chamada Português: Linguagens de William Cereja e Carolina Dias Vianna, que participou do PNLD de 2024-2027. E, finalmente, uma terceira coleção do Projeto Teláris, de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi de 2015. A edição do manual do professor foi consultada nas três coleções, o que ajudou a aprofundar a análise e descrição, uma vez que pude observar as instruções que os próprios autores dão aos professores que utilizam os livros.

Como já ressaltei na introdução, nos livros didáticos consultados, o ensino de diminutivos e aumentativos está inserido, por vezes, dentro da discussão sobre formação de palavras e derivação. É o caso, por exemplo, da coleção APOEMA, que no volume do 6º ano, dentro da discussão sobre derivação e composição, traz uma atividade utilizando as palavras "repolhinho" e "olhinhos", como podemos observar na Figura 1.



Para formar novas palavras, podemos acrescentar um elemento chamado **afixo** antes ou depois do radical. Nesses casos, as palavras são formadas por **derivação**.

4 Releia o trecho da serenata que Zé Meloso canta para Maroquinhas Fru-Fru.

Meu chuchu, meu **repolhinho**, meu mamão,
Teus **olhinhos**
Me derretem o coração... [...]

Acervo Memória O Tablado

a) Quanto à forma, o que as palavras **repolhinho** e **olhinhos** têm em comum?

b) Se Zé Meloso usasse olhos em vez de olhinhos, o sentido seria equivalente?

c) Por que Zé Meloso chama Maroquinhas de **repolhinho**? Que sentido a palavra tem?

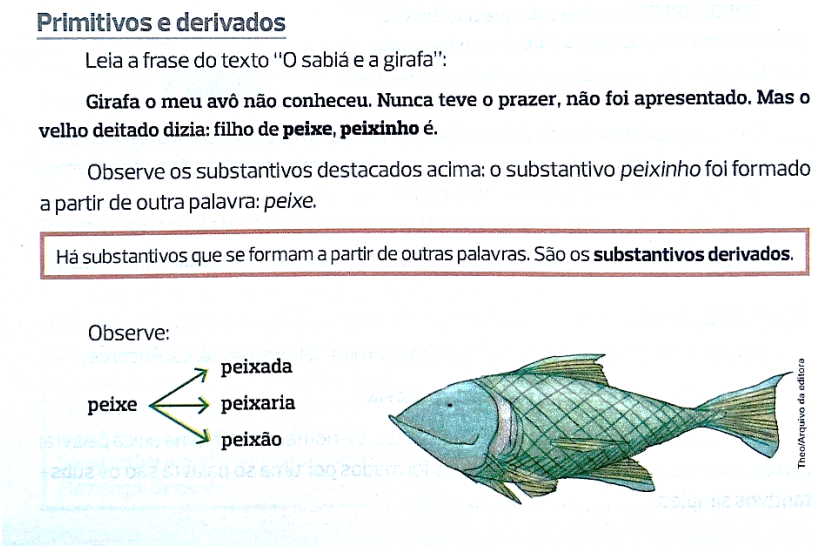
Figura 1: Atividade sobre diminutivos (Teixeira et al. 2018: 93)

Na atividade 4 da Figura 1, há um trecho de uma serenata com as palavras citadas e 3 questões: a) o que as palavras "repolhinho" e "olhinhos" têm em comum?; b) Se Zé Meloso usasse olhos em vez de olhinhos, o sentido seria equivalente?, e c) Por que Zé Meloso chama Maroquinhas de repolhinho? Que sentido a palavra tem?. Sobre o que "repolhinho" e "olhinhos" têm em comum, um aluno atento, por exemplo, poderia dizer que é a parte "olhinho" e não o diminutivo "-inho", como esperado pela atividade.

É preciso destacar que não há nenhuma explicação sobre diminutivos e nenhum outro exemplo com diminutivos nesta unidade ou nas anteriores, apenas um pequeno quadro resumo dizendo "Para formar novas palavras podemos acrescentar um elemento chamado **afixo** antes ou depois do radical. Nesses casos, as palavras são formadas por **derivação**" (Teixeira et al. 2018, p. 93). Embora a BNCC preveja que a noção de diminutivo seja trabalhada no 2º ano dos anos iniciais, não está garantido que o aluno tenha já, em tão tenra idade, guardado regras de formação para essas e outras palavras. A pequena explicação, neste livro, nos leva a concluir que ficará a cargo do professor promover uma discussão maior sobre o assunto.

Nesse sentido, o manual do professor traz como resposta para a letra a) que as palavras trazem a mesma terminação **-inho**, ou seja, na melhor das hipóteses, a atividade pode ser considerada uma atividade de consciência morfológica, na qual o aluno começa a prestar a atenção na estrutura interna das palavras. Já a sugestão para a letra b) é que o sentido das palavras não seria equivalente e que "na forma diminutiva parece haver um sentido mais pessoal, mais subjetivo. Com **olhinhos**, o cantor expressa afetividade e carinho por Maroquinhas" (Teixeira et al. 2018: 93). Esse tipo de resposta e discussão privilegia o efeito de sentido do diminutivo, mas não ajuda a entender a estrutura e o processo de formação desse fenômeno. Por sua vez, o livro sugere que a letra c) tem uma resposta subjetiva. Espera-se, segundo os autores, que "os alunos relacionem a palavra a um termo carinhoso, de elogio, que se refere à figura feminina (Maroquinhas) em uma situação informal de uso" (Teixeira et al. 2018: 93). Ou seja, novamente, uma reflexão sobre a estrutura e formação do diminutivo não foi abordada, nem sequer outros sufixos de diminutivos foram citados.

A coleção do projeto Teláris, de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, também coloca o estudo dos diminutivos alinhado ao estudo das palavras derivadas, como podemos ver na Figura 2.



Primitivos e derivados

Leia a frase do texto "O sabiá e a girafa":

Girafa o meu avô não conheceu. Nunca teve o prazer, não foi apresentado. Mas o velho deitado dizia: filho de peixe, peixinho é.

Observe os substantivos destacados acima: o substantivo *peixinho* foi formado a partir de outra palavra: *peixe*.

Há substantivos que se formam a partir de outras palavras. São os **substantivos derivados**.

Observe:

peixe → peixada, peixaria, peixão

Theo/Arquivo da editora

Figura 2: Primitivos e derivados (Borgatto et al. 2015: 100)

A unidade 2, capítulo 3, volume do 6º ano, traz o estudo das classes de palavras variáveis e invariáveis e, dentro da classe do substantivo, faz a discussão sobre substantivos primitivos e derivados, dando exemplos de diminutivo. Entretanto, nenhuma atividade retoma o fenômeno, de modo que ele pode passar despercebido pelo professor e pelo estudante.

Ao consideramos outra coleção, por sua vez, nos deparamos com a questão clássica da literatura: o diminutivo, também considerado "grau", deve ser tratado como derivação ou flexão? Alguns estudiosos, como Câmara Jr. (1970) e Gonçalves (2011), já deram algumas respostas para essa pergunta. Para Câmara Jr. (1970), o grau não deve ser tratado como flexão. Gonçalves (2011), por sua vez, assume que flexão e derivação são dois polos de um contínuo, havendo formas mais ou menos prototípicas.

Parece-me relevante mencionar a crítica feita por Borges-Neto (2012) à dicotomia flexão e derivação. Esse autor questiona a validade da classificação prévia das palavras nesses termos e defende que:

> os fatos não dizem como querem ser classificados. (...) . A questão de identificarmos ou não classes de processos flexionais e derivacionais é uma questão interna à teoria. (...) a pergunta deveria ser: a que objetivos *da teoria* serve essa classificação? (Borges-Neto 2012: 315).

Seguindo nossa análise, na coleção Português: Linguagens, o ensino de diminutivo está inserido dentro do tema da flexão dos substantivos, na Unidade 2,

Capítulo 2 do volume do 6º ano, e é tratado como grau dos substantivos, juntamente com a discussão sobre gênero e número dos substantivos. Desse modo, tal coleção alinha-se com a tradição gramatical que classifica o diminutivo, ou grau em geral, como flexão.

Neste livro, há uma definição segundo a qual os substantivos apresentam dois graus de significação: **aumentativo** (e.g. menin**ão**) e **diminutivo** (e.g. menin**inho**), além da menção de que "a gradação dos substantivos se realiza por dois processos": o **analítico**, "que consiste em empregar, junto de um substantivo, uma palavra que indique aumento ou diminuição" (e.g. animal **grande**, animal **pequeno**) e o **sintético**, "que consiste em acrescentar ao substantivo uma partícula especial chamada **sufixo aumentativo** ou **sufixo diminutivo**" (cf. Cereja e Vianna 2022:139)[3]. Vale a pena ressaltar que esse livro também menciona outros sufixos, para além de **-ão** e **-inho**, que podem ser discutidos como, por exemplo, **-aço, -ázio, -isco, -ico**: balaço, copázio, chuvisco, veranico, os quais, segundo o livro "são mais comuns em textos ou situações formais de comunicação".

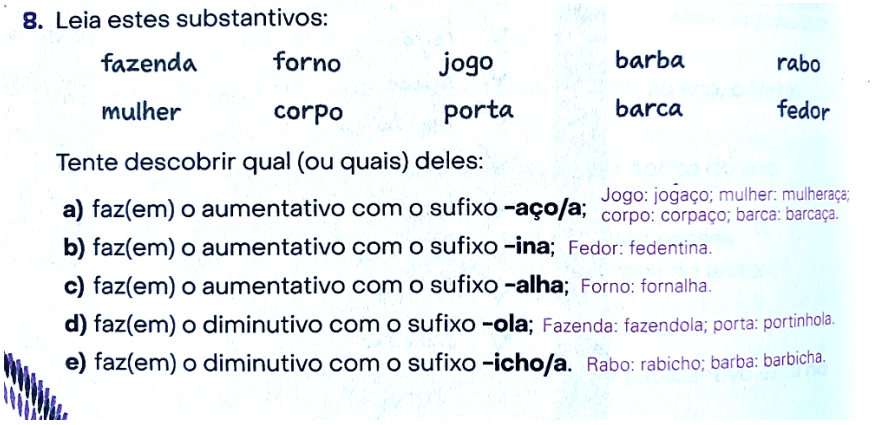
Em resumo, podemos observar, em primeiro lugar, que os diminutivos foram tratados como "grau" e, nesse sentido, já há uma escolha teórica feita pelos autores do livro didático. Há também a ampliação do repertório dos diminutivos com a menção de outras formas de afixos. Entretanto, os mesmos problemas se repetem: i) não há menção à estrutura de formação dos diminutivos, algo que é amplamente tratado na literatura, como vimos anteriormente; ii) o foco do ensino está nas formas, em sua memorização, e não na estrutura, ou regra para a formação dos diminutivos. No caso deste livro, não há sequer a menção aos efeitos de sentido e iii) há poucos exemplos para que os alunos possam encontrar um padrão da formação dos diminutivos em português, a fim de desvendar o sistema linguístico, algo importante e defendido no âmbito dos estudos da ALA (Aprendizagem Linguística Ativa) (Pilati, 2017). Além disso, ressalto também a falta de menção ou separação entre diminutivos formados em **-inho** e diminutivos formados em **-zinho**, foco dos estudos em Villalva (1994), Armelin (2015) e Costa e Minussi (2019).

Ao analisar as atividades do capítulo, observei uma atividade de reconhecimento de diminutivos, em que os estudantes precisam encontrar as palavras diminutivas em duas frases: "Brasília terá o "Natal das lembrancinhas"" e "[...] há

[3] Sobre a diferença entre a representação de grau analítico ou sintético, sugiro a leitura de Rocha e Guerra Vicente (2016).

quem ainda fique com o pezinho atrás" (Cereja e Vianna 2022: 141). Em outra questão sobre essas duas frases afirma-se que o uso de **pezinho**, no lugar de **pé**, acrescentava um significado para o leitor e pedia para explicar: "Qual é a diferença de sentido entre o uso das duas expressões?"

Destaco a atividade 8 sobre diminutivos e aumentativos, que pode ser observada na Figura 3.


8. Leia estes substantivos:

fazenda forno jogo barba rabo

mulher corpo porta barca fedor

Tente descobrir qual (ou quais) deles:

a) faz(em) o aumentativo com o sufixo **-aço/a**; Jogo: jogaço; mulher: mulheraça; corpo: corpaço; barca: barcaça.

b) faz(em) o aumentativo com o sufixo **-ina**; Fedor: fedentina.

c) faz(em) o aumentativo com o sufixo **-alha**; Forno: fornalha.

d) faz(em) o diminutivo com o sufixo **-ola**; Fazenda: fazendola; porta: portinhola.

e) faz(em) o diminutivo com o sufixo **-icho/a**. Rabo: rabicho; barba: barbicha.

Figura 3: Atividade de descoberta de diminutivos (Cereja e Vianna 2022:142)

Nesta atividade, pede-se ao estudante que descubra quais palavras fazem uso de determinados afixos. Como resposta, o manual do professor aponta palavras como: jogaço, mulheraço, corpaço, barcaça, fedentina, fornalha, fazendola, portinhola, rabicho e barbicha. Há pontos positivos nesta atividade. O principal deles está na ampliação de vocabulário, além do contato com outros afixos que expressam o diminutivo (e o aumentativo). Por outro lado, a atividade é muito sucinta, sem muitas instruções, podendo gerar dúvidas nos alunos como, por exemplo, o fato de os alunos não reconhecerem em "fedentina" o diminutivo de "fedor". Para que a atividade atinja seu objetivo, é necessário que tenha sido realizado um bom trabalho prévio sobre formação de palavras, com reconhecimento de bases, raízes e afixos. A atividade também não traz o contexto de uso dessas palavras, ou seja, novamente, temos a memorização da palavra ou da forma, sem a discussão de sua estrutura e uso.

Nesta mesma coleção, no volume do 8º ano, no Capítulo 1, numa seção sobre estrutura e formação de palavras, temos uma atividade que retoma o uso do diminutivo. Embora não trate sobre "formação" do diminutivo, a atividade pede para observar as expressões "quarrrenta **minutos**", "cinco **minutinhos**" e "um

tempinho” no contexto da crônica “A pátria de ponteiros” de Antonio Prata. Na crônica, há a personagem de um alemão (Fritz) e sua fala é sempre reproduzida com múltiplos erres, a fim de tentar imitar um possível sotaque.

A atividade traz duas questões: a) observar as palavras em destaque e indicar quais estão no plural e quais estão no diminutivo e indicar qual parte indica o plural e qual parte indica o diminutivo; b) discutir com colegas e professor qual o significado do diminutivo em cada situação em que ele é empregado na crônica e indicar quais outros significados o diminutivo pode ter, além de justificar a resposta com exemplos. Há nessas questões um exemplo prototípico de atividade que utiliza termos como “indicar” e “justificar”, que auxiliam o estudante no “reconhecimento” de afixos, mas não conseguem causar uma reflexão no estudante. Além disso, há na segunda questão, novamente, uma ênfase no aspecto semântico dos afixos, em detrimento de seus aspectos estruturais e de uso.

Nenhuma atividade se preocupou com uma discussão sobre padrão de formação do diminutivo. Contudo, há brechas para que o professor possa expandir o conhecimento dos alunos com outros exemplos de afixos. Porém, não há nenhum material de apoio, ou seja, o professor precisa contar com uma boa formação em morfologia e produzir seu próprio material, embora sua disponibilidade de tempo seja, na maioria, escassa.

Na próxima seção, descreverei o padrão de formação de palavras do português proposto em Minussi e Barbosa (2021), com base na Aprendizagem Linguística Ativa, inserindo os afixos de diminutivo e ampliando as possibilidades de ensino.

3. A estrutura de formação do diminutivo para o ensino

Nesta seção, descrevo algumas das principais propriedades da ALA (Pilati, 2017) e a estrutura de formação de palavras do português proposta por Minussi e Barbosa (2021), com os objetivos de: (i) suprir uma lacuna de materiais de apoio ao professor voltados para o ensino da formação de diminutivos e (ii) fazer uma ponte entre o que é produzido e discutido na literatura especializada, produzida por diferentes pesquisadores nas universidades, e a escola básica.

O trabalho de Minussi e Barbosa (2021) tem o objetivo geral de propor uma estrutura para formação de palavras, tendo como foco as suas estruturas internas e a

ordem dos afixos nas formações. O trabalho tem como fundamento os pressupostos da Aprendizagem Linguística Ativa (ALA) (Pilati 2017, 2020, 2024).

Segundo Pilati (2024:17):

> (...) a Aprendizagem Linguística Ativa aponta que uma educação linguística de qualidade deve estar alicerçada necessariamente a três dimensões: (i) descobertas consolidadas na linguística contemporânea; (ii) contribuições da pedagogia e das ciências cognitivas sobre o processo de ensino-aprendizagem; e (iii) apresentação de propostas concretas para o estabelecimento de relações entre teoria e prática.

De acordo com Pilati (2020), o propósito da ALA é "levar os estudantes a perceber, manipular, compreender o funcionamento do sistema gramatical, promovendo conhecimento explícito sobre os padrões básicos da organização do português" (Pilati 2020: 144). Três princípios compõem a Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa.

I) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
II) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
III) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

O princípio II será o foco deste trabalho, assim como é o foco em Minussi e Barbosa (2021). Ao descrever esse princípio, a autora mostra que, para desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados, deve-se fazer como os especialistas ao estudar uma língua, isto é, "identificar os seus padrões, identificar a arquitetura visível, por trás do sistema" (Pilati, 2017: 105). Deve-se, portanto, levar o estudante a compreender o sistema linguístico e só é possível fazer isso por meio de dados. E, ao analisar os dados linguísticos, deve-se buscar pelos padrões linguísticos. Assim sendo, a fim de alcançar o princípio II, Pilati (2017:105) afirma que os alunos precisam:

a) Aprender a identificar padrões;
b) Desenvolver uma compreensão profunda do assunto;
c) Aprender quando, onde e por que usar tal conhecimento, levando em conta as condições.

Minussi e Barbosa (2021) têm a preocupação de ajudar o aluno a "identificar padrões". Com base na Morfologia Distribuída (MD) (Marantz 1997, Scher, Bassani e Minussi 2013) e em outros trabalhos da área de descrição morfológica, os autores postulam a seguinte estrutura para dar conta da formação de palavras no português.

(4)



O padrão estrutural em (4) tem como principal propriedade explicitar a ordem em que os afixos ocorrem na estrutura interna das palavras. Em cada quadrado, um conjunto de formadores pode ser realizado de acordo com sua natureza morfológica, isto é, se é um prefixo (PREF), uma raiz (RAIZ), um sufixo adjetival (SA) ou um sufixo nominal (SN), uma vogal temática nominal (VT), uma vogal temática verbal (VTV) e um morfema de infinitivo (I). Cada quadrado colorido indica a natureza categorial desse afixo, ou seja, há lugar para os SA, para os sufixos verbais (SV) e para os SN. Minussi e Barbosa (2021: 153) exemplificam alguns elementos que podem aparecer em cada uma das posições:

> (...) os prefixos (PREF) *trans-, con-, in-, a-* (prefixo de negação), *a-* (prefixo parassintético), *re-, de(s), pro-* etc.; raízes como √FORM, √SALV, √PENS, √NATUR, √LIVR, √GLOB, entre outras; as vogais temáticas nominais (VT), que no português podem ser *e, a* e *o;* os sufixos adjetivais (SA), que aparecerem duas vezes na estrutura, porque alguns formam adjetivos a partir de nomes como, por exemplo, *-al* e *-oso/a* e outros formam adjetivos a partir de verbos como *-vel* (que tem o alomorfe *-bil)*; os sufixos verbais (SV) *-iza* e *-ece*; as vogais temáticas verbais (VTV) *-a, -e, -i*, -o, que se referem às três conjugações verbais do português; o sufixo de infinitivo (I), cuja função na estrutura é apresentar as formas verbais, as quais, por exemplo, podem ser utilizadas pelos alunos para fazer buscas em dicionários e é a forma de citação dos verbos utilizada no português; os sufixos nominais (SN) *-ção, (i)dade, -mento, -dor* (e seus alormortes *-tor, -or*), *-eiro, -eza*.

Os autores também mostram algumas palavras formadas a partir da estrutura.

(5) a) desglobalização[4]



b) transformabilidade



c) envelhecimento



Tomando como base o fato de que a ALA propõe que os fatos linguísticos sejam tratados do menos complexo para o mais complexo, os autores propõem que a estrutura seja apresentada de forma gradual, conforme podemos ver em (6). Assim sendo, uma palavra como *globalização* será apresentada por fases: *globo*, depois *global*, depois *globalizar* e, então, *globalização*.

(6) a) globo



b) global



c) globalizar



[4] Neste trabalho, proponho que o sufixo formador de adjetivos *-al* (e.g. form-al, glob-al, natur-al) não seja descrito como vogal temática *-a* + sufixo *-l*, mas exatamente como sufixo adjetival (SA), em apenas um quadrado da estrutura. No trabalho de Minussi e Barbosa (2021), os autores buscavam preservar a noção de vogal temática e preencher o maior número de lacunas representadas pelos quadrados.

d) globalização



A ideia é que os professores possam iniciar o ensino de morfologia utilizando uma estrutura para formação de palavras, a fim de: (i) estimular a criatividade linguística, pois a partir da estrutura morfológica os alunos podem criar novas palavras, até palavras inexistentes, mas com potencial de existirem, já que são formadas a partir de um padrão linguístico[5]; (ii) levar à consciência morfológica, aproveitando o conhecimento linguístico que o aluno já possui ao ingressar no Ensino Fundamental e Médio; (iii) ensinar os formadores das palavras (raízes, prefixos, sufixos e morfemas em geral), pois o professor não precisará recorrer a listas e tabelas de morfemas, apelando para a memorização; (iv) ensinar os processos de formação de palavras, de modo que o professor poderá demonstrar a formação de palavras derivadas, por prefixação e sufixação; (v) ensinar as classes de palavras, pois "a estrutura permite ao professor e ao aluno observarem as mudanças de categoria das palavras ao serem derivadas" (Minussi e Barbosa 2021: 156)

A fim de propor uma ampliação dessa estrutura de formação de palavras, levarei em consideração as descrições realizadas por Villalva (1994), Armelin (2015) e Costa e Minussi (2019) a respeito dos sufixos -inh e -zinh. De modo especial, Armelin(2015) e Costa e Minussi (2019) mostram que -inh tem a capacidade de se adjungir mais próximo a raízes, enquanto o -zinh, segundo Villalva (1994) e Costa e Minussi (2019) parecem se adjungir a palavras, ou seja, estão mais altos na estrutura sintática. Essas propriedades são assimiladas pela estrutura da seguinte maneira:

(7) a) globo



[5] Em Minussi e Barbosa (2021), destaca-se a utilização da estrutura de formação de palavras por meio do "Formador de palavras", material concreto produzido por meio de cartolinas e tiras com as peças morfológicas. Nesse material, os estudantes podem formar novas palavras, inclusive palavras em potencial, isto é, que seguem a estrutura de formação do português, mas que não estão listadas em dicionários. Também em Carneiro e Monteiro (2024) e em Minussi (2025) há outros materiais que utilizam a estrutura de formação de palavras em atividades didáticas.

b) globinho



Em (7), podemos notar a intercalação do sufixo -inh entre a raiz √GLOB e vogal temática *-o*, de modo a assimilar a propriedade de que tal morfema se adjunge à raiz e tende a manter a vogal temática da palavra base, no caso de *globinho*, manteve a vogal temática *-o* de *globo*. Outros exemplos são: form-a/ form-inh-a, livr-o/ livr-inh-o, port-a/ port-inh-a. Em outras palavras terminadas com vogal temática *-e*, no entanto, a vogal que aparece após o morfema -inh é -a, ou -o como, por exemplo, em dent-e/ dent-inh-o, pont-e/ pont-inh-a, chav-e/ chav-inh-a, peix-e/ peix-inh-o. A estrutura pode ser mantida nesses casos, pois a ordem dos elementos é a mesma: RAIZ-INH[6]-VT e, no quadrado das vogais temáticas, todas a possibilidades de vogais (e.g. -a, -e, -o) estão listadas. A estrutura para a formação de palavras com -inh é a seguinte:

(8)



Já o morfema -zinh, que tende a ser concatenado a palavras e não a raízes, é alocado depois da vogal temática (VT). De modo que deve haver uma posição de VT antes e após o morfema, conforme os seguintes exemplos:

(9) a) globo



b) globozinho



[6] Fiz a opção por utilizar INH e ZINH na estrutura morfológica, pois, neste caso, apenas esses elementos podem ocupar esse lugar na estrutura, diferentemente do padrão morfológico, no qual cada "lugar" pode ser ocupado por diferentes morfemas, ou seja, no "espaço" PREF, por exemplo, os prefixos IN-, DES-, TRANS-, COM- podem aparecer em diferentes palavras.

Como podemos observar, a estrutura assimila o fato de que quando uma vogal temática é realizada (ou quando já existe uma palavra formada), concatena-se o -zinh e abre-se outra posição para uma vogal temática. Quando não há a realização de uma vogal temática, ou uma palavra formada, há a realização de -inh. Esse fato também consegue prever – e pode ser discutido entre os professores e alunos- que algumas palavras podem ser realizadas por -inh e por -zinh como, por exemplo: *livrinho/ livrozinho, portinha/portazinha, carrinho/carrozinho, folhinha/folhazinha* etc.

A partir dos exemplos citados, e utilizando a intuição de falantes do português, é possível perceber que nestes poucos exemplos há diferenças nos "efeitos de sentido" entre formações com -inh e formações com zinh. Utilizando como base para discussão os trabalhos de Armelin (2015, 2018) e Costa e Minussi (2019), é possível fazer a discussão sobre quais são os efeitos de sentido de algumas palavras formadas por esses formativos.

Vejamos, ao compararmos os pares *carrinho* e *carrozinho*, é possível perceber a ambiguidade presente em *carrinho*, que pode ser interpretado como: (i) carro pequeno e (ii) carro de brinquedo, além de um sentido pejorativo em um contexto como: "Ele não tem um carro zero, ele tem um *carrinho*". Outros exemplos podem vir à tona e o professor pode estimular os alunos para que eles tragam novos exemplos e novos contextos de uso. Por exemplo, *folhinha* também é uma palavra ambígua, que pode ser interpretada como: (i) folha pequena ou (ii) calendário, que em muitas cidades é feito de papel e pode-se pendurar na parede. Segundo alguns autores, esses efeitos de sentido são mais facilmente encontrados em palavras com -inh, dada sua estrutura de concatenação à raízes[7].

Por sua vez, há casos em que somente a realização de -zinh é possível. São casos como *flor/ florzinha/ *florinha*, *amor/ amorzinho/ *amorinho*, *papel/ papelzinho/ *papelinho*, *sol/ solzinho/ *solinho*, entre outros. Armelin (2015) mostra que tal formador ocorre principalmente com bases atemáticas, isto é, aquelas bases que não possuem uma vogal temática, em contextos em que a forma simples é terminada em uma consoante, uma vogal tônica, ou um ditongo oral ou nasal. Também nesses casos a estrutura aqui proposta é suficiente para fazer uma discussão com os alunos. Nas palavras indicadas, a forma da base coincide, muitas vezes, com a forma das raízes, de

[7] O leitor pode encontrar mais exemplos de ambiguidades com -inh em (Armelin 2015, 2018), Costa e Minussi (2019) e uma discussão sobre diminutivos e domínios de interpretação e composicionalidade em Nóbrega et al. (2023) e Nóbrega (2023).

modo que podemos propor que, para esses casos, temos a estrutura RAIZ + ZINH+ VT, ou que há uma vogal temática não realizada, mantendo a estrutura RAIZ + VT+ ZINH+ VT, por exemplo, como em (10) e (11), em que a primeira vogal temática não é realizada.

(10) Estrutura para palavras com ZINH-



(11) papelzinho



Para resumir, a estrutura completa com a presença dos *slots* para -inh e zinh- deve ficar assim:

(12)



4. Considerações finais

Ao longo deste trabalho, apresentei uma reflexão sobre o ensino dos diminutivos e propus uma ampliação da estrutura de formação de palavras delineada em Minussi e Barbosa (2021). Além disso, retomei algumas das principais propostas de análise da formação dos diminutivos na literatura especializada e descrevi e analisei três coleções de livros didáticos, com o objetivo de identificar acertos e equívocos em suas atividades propostas.

A relevância do ensino desse fenômeno decorre, entre outros fatores, de sua elevada produtividade no português. Embora se trate de um fenômeno morfológico amplamente investigado na literatura especializada, pouco desse conhecimento tem sido efetivamente transposto para o ensino na educação básica. Nesse sentido, torna-se fundamental a existência de materiais de apoio ao professor, bem como uma postura atenta aos fatos linguísticos e aos dados do uso cotidiano da língua, ainda que alguns

deles não estejam explicitamente contemplados nos documentos oficiais, como a BNCC.

Ao tomar como base a ALA e o princípio que indica que os alunos precisam "desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados", lembro que tal aprofundamento só é possível por meio de dados. Quanto mais dados linguísticos melhor, para que o aluno possa interpretá-los, "identificar padrões" e "aprender quando, onde e por que usar tal conhecimento", sem esquecer, contudo, que a finalidade das aulas de língua materna não é "ensinar a língua" aos alunos. O foco das aulas de gramática não é a gramática por ela mesma, mas a leitura, escrita e interpretação. E o ensino dos fenômenos morfológicos tem muito a contribuir para ampliação da consciência morfológica dos alunos e, consequentemente, para uma melhor compreensão do sistema linguístico e seu uso, refletindo-se em práticas mais conscientes e eficazes de leitura e produção textual.

Palavras para Ana Scher

Nos últimos anos, nossa homenageada tem realizado reflexões e contribuições importantes para o ensino de gramática, em especial, para o ensino de morfologia. É o caso de Scher et al. (2022), obra que reúne textos dedicados ao ensino de gramática, com atividades pertinentes para aplicação em sala de aula, além de conferências proferidas sobre consciência morfológica. Sua contribuição para o ensino, contudo, vai muito além de sua produção acadêmica. A maior contribuição da Ana está na sua prática docente. Tenho certeza de que todos os alunos que passaram por suas aulas foram transformados por elas, pois aprenderam por meio de sua didática impecável, revelada na preparação cuidadosa e minuciosa de cada aula, de seu rigor científico e de seu entusiasmo acadêmico, que fizeram com que eu e tantos outros colegas escolhêssemos a morfologia e a sintaxe como áreas de investigação e atuação. Ter a Ana como professora, além de orientadora e supervisora, foi, e para sempre será, um dos maiores diferenciais da minha trajetória como professor, orientador e pesquisador.

Referências Bibliográficas

ARMELIN, Paula Roberta Gabbai. *A relação entre gênero e morfologia avaliativa nos nominais do português brasileiro: uma abordagem sintática da formação de*

palavras. 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ARMELIN, Paula Roberta Gabbai. Restrições de localidade nas formações de diminutivo do português brasileiro: mapeando uma relação de dependência entre *-inh* e gênero. *DELTA*, n. 34, v. 2, p. 483-512, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-445069247494618507. Acesso em: 15 jan. 2026.

BISOL, Leda. O Diminutivo e suas Demandas. *DELTA*, São Paulo, v. 26, n.1, p. 59-85, 2010.

BORGATTO, Ana Trinconi, BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Português - 6º ano*. Projeto Teláris: português, 2ª Edição, São Paulo: Atica, 2015.

BORGES-NETO, José. Flexão e derivação: será que os tratamentos dados a esta distinção não adotam uma perspectiva enviesada? *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Volume 54, p. 307-317, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2018.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

CARNEIRO, Tiago; MONTEIRO, Beatrice. Ensinando estrutura morfológica com planilhas (Google Sheets). *LínguaTec*, 9 (2), p. 234-248, 2024. Doi: https://doi.org/10.35819/linguatec.v9.n2.7485

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. *Português: linguagens* - 6º ano. 11ª ed. Manual do professor. São Paulo: Saraiva, 2022.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. *Português: linguagens* - 8º ano. 11ª ed. Manual do professor. São Paulo: Saraiva, 2022.COSTA, Marcela Nunes; MINUSSI, Rafael Dias. Morfologia Avaliativa: o estatuto independente de -inh e -zinh no Português Brasileiro, composição e pejoratividade. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 154-172, maio-ago/ 2019.

FERREIRA, Marcelo. Diminutives in brazilian portuguese and output-output correspondence. In: GESS, R; RUBIN, E. J. (editors). *Theoretical and experimental approaches to romance linguistics*. Salt Lake City, p. 109-123, 2005.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português*. São Paulo: Contexto, 2011.

LEE, Seung Hwa. Sobre a formação de diminutivo do português brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v.8, n.1, 1999. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2303. Acesso em: 15 jan. 2026.

MACENA, Elizabeth da Silva. Desafios do livro didático de Língua Portuguesa: o ensino do diminutivo a partir do texto. *Entretextos*. Londrina, v. 17, n. 1, p. 7–35, 2017. DOI: 10.5433/1519-5392.2017v17n1p7. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/29123. Acesso em: 1 dez. 2025.

MARANTZ, Alec. No Escape from Syntax: Don't Try Morphological Analysis in the Privacy of Your Own Lexicon. In: DIMITRADIS, A.; SIEGEL, L. SUREK-CLARK, C.; WILLIAMS (eds.). *Proceedings of the 21st Penn Linguistics Colloquium*. Working Papers in Linguistics, Philadelphia, p. 201-225, 1997.

MENUZZI, Sergio. *On the prosody of the diminutive alternation -inho/-zinho in Brazilian Portuguese*. Manuscrito. Hil/University of Leiden, 1993.

MINUSSI, Rafael Dias. Consciência morfológica: atividades e jogo para o ensino de morfologia. In: PILATI, Eloisa; CASTRO, Ana Carolina de (org.). *Aprendizagem linguística ativa: interpretações e práticas docentes*. Campinas, SP: Pontes Editores, p.41- 60, 2025.

MINUSSI, Rafael Dias; BARBOSA, Julio William Curvelo. Ensino de morfologia: uma proposta de estrutura para o estudo das classes de palavras e da formação de palavras. *ReVEL*, v. 19, n. 37, 2021.

NÓBREGA, Vitor Augusto. Domínios de localidade na interpretação semântica. In*:* SCHER, Ana Paula; BASSANI, Indaiá. de Santana; ARMELIN, Paula Roberta Gabbai. *Manual de Morfologia Distribuída*. São Paulo: Editora da Abralin, p. 325-352, 2023.

NÓBREGA, Vitor Augusto; BASSANI, Indaiá de Santana.; ARMELIN, Paula Roberta Gabai. Flexão, derivação e composição em Morfologia Distribuída. In*:* SCHER, Ana Paula; BASSANI, Indaiá. de Santana; ARMELIN, Paula Roberta Gabbai. *Manual de Morfologia Distribuída*. São Paulo: Editora da Abralin, p. 222-265, 2023.

PILATI, Eloisa. *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PILATI, Eloisa. Contribuições do conhecimento gramatical para o processo da escrita: a proposta da gramaticoteca. In: ROEPER, Tom; MAIA, Marcus; PILATI, Eloisa.

Experimentando Linguística na Escola: conhecimento gramatical, leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, p.121-171, 2020.

PILATI, Eloisa. *Aprendizagem Linguística Ativa: da teoria à gramaticoteca*. Campinas: Pontes Editores, 2024.

ROCHA, Rafael Martins; GUERRA VICENTE, Helena da Silva. Diminutivos: Uma análise comparativa entre o português e o inglês. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 19, n. 2, p. 391–414, 2016. DOI: 10.5433/2237-4876.2016v19n2p391.

SCALISE, Sergio. *Generative morphology*. Dordrecht: Foris. 1984.

SCHER, Ana Paula; BASSANI, Indaiá de Santana; MINUSSI, Rafael Dias. Morfologia em Morfologia Distribuída. *Estudos Linguísticos e Literários*. Salvador, nº 47, p.9-29, 2013.

SCHER, A. P.; MONTEIRO, B. N.; MARANGONI JUNIOR, C. E. Explorando as (Inter)faces da Morfologia: uma proposta para o ensino escolar. In: SCHER, A. P.; BARBOSA, J.; MARANGONI JUNIOR, C. E.; SILVA, B. P. (Orgs.). *A Gramática e a Linguística na sala de aula*. Campinas: Pontes Editores, p. 147-186, 2022.

TEIXEIRA, Lucia et. al. *Apoema: português 6*. 1ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

VILLALVA, Alina. *Estruturas Morfológicas: Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Tese (doutorado). Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325595793_Estruturas_Morfologicas_Unidades_e_Hierarquias_nas_Palavras_do_Portugues. Acesso em: 15 jan. 2026.