O truncamento em três eixos: uma proposta didática para o ensino-aprendizagem de morfologia

Beatrice Nascimento Monteiro[1]
beatricenascimento@frn.uespi.br
César Elidio Marangoni Junior[2]
cesar_marangoni7@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo visa apresentar uma proposta de sequência didática para a abordagem do truncamento em sala de aula com base na metodologia do ensino de gramática em três eixos proposta por Vieira (2017, 2018). Para isso, discutimos a definição desse processo, bem como aspectos formais e de significado que têm sido observados na literatura recente. Discorremos também sobre diferentes abordagens para o ensino de gramática que têm sido propostas por trabalhos que abordam a relação entre Linguística e Ensino. Como resultados, apresentamos a proposta de uma sequência didática composta por três módulos: I - Reflexões iniciais sobre o processo de truncamento; II - Formas truncadas como recurso expressivo na construção de textos; e III - Truncamento e variação linguística.
PALAVRAS-CHAVE: truncamento; ensino de morfologia; sequência didática.

ABSTRACT: This article aims to present a didactic sequence for an approach to truncation in the classroom, based on the three axes grammar teaching methodology proposed by Vieira (2017, 2018). To accomplish this goal, we discuss the definition of this process as well as formal and meaning aspects that have been observed in recent studies. We also discuss different approaches to grammar teaching that have been proposed by researchers interested in the relationship between Linguistics and Teaching. As a result, we propose a didactic sequence composed of three modules: I - Initial reflections about the truncation process; II - Truncated forms as an expressive resource in text construction; and III - Truncation and linguistic variation.
KEYWORDS: truncation; morphology teaching; didactic sequence.

Introdução

Tradicionalmente, a abordagem da morfologia no ensino de língua portuguesa costuma dar um enfoque privilegiado a processos em que unidades morfológicas (morfemas ou palavras) são adicionadas de forma linear a uma determinada estrutura, seja para formar novas palavras, como ocorre na derivação prefixal e sufixal e na composição, seja para indicar algum tipo de flexão gramatical, como adição de marca de gênero para expressar o gênero feminino, adição de marca de número para indicar plural, entre outras possibilidades.

Processos que rompem com esse mecanismo de adição linear, como casos de truncamento (refrigerante > refri), siglagem (Universidade de São Paulo > USP) e

[1] Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do curso de Letras - Português da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).
[2] Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP).

derivação regressiva (despachar > despacho), em que, ao invés de se acrescentar novas unidades a uma dada estrutura, há subtração de elementos, são estudados de forma menos sistemática.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC; Brasil, 2018), documento de referência curricular, traz um espaço ainda mais privilegiado para os processos em que ocorre adição linear de unidades morfológicas, uma vez que as habilidades propostas voltadas para os objetos de conhecimento "Morfologia" e "Morfossintaxe" enfocam basicamente processos desse tipo: adição de afixos (derivação afixal) e casos de composição. Como apontam Minussi e Barbosa (2021), o foco do ensino ainda é bastante direcionado à distinção entre os processos de derivação e composição. Processos menos canônicos, como os apresentados em (1), não são contemplados pela BNCC.

Neste artigo, em contraponto ao lugar periférico que é dado comumente a esse tipo de processo morfológico na tradição do ensino gramatical, corroborado por abordagens mais recentes como a da BNCC, defendemos a importância da abordagem de processos morfológicos que vão além dos tradicionalmente abordados. Através deles, acreditamos que é possível que os alunos possam perceber que há diferentes mecanismos para se formar palavras além da adição de morfemas, como ocorre na derivação prefixal e sufixal, ou da combinação linear de palavras, como ocorre na composição. É possível também formar palavras pela subtração de elementos, como nos casos de truncamentos e siglagem que mencionamos. Além disso, trata-se de processos bastante frequentes no cotidiano dos alunos, o que, portanto, pode aproximar a abordagem da morfologia da realidade linguística dos estudantes.

No desenvolvimento deste trabalho, o fenômeno que enfocamos é o truncamento, como é o caso de "refrigerante > refri", o qual, além de demonstrar o mecanismo de se formar palavras através da subtração de elementos, é um fenômeno atual e bastante presente na variedade linguística utilizada por jovens, público-alvo da proposta didática apresentada. Além disso, é um processo morfológico que nos permite abordar a relação entre morfologia e outros aspectos relevantes para o ensino de língua portuguesa, a saber, a construção de sentidos no nível textual-discursivo e aspectos relacionados à variação linguística.

Para dar conta das diferentes facetas desse fenômeno, tomamos por base a metodologia introduzida por Vieira (2017, 2018), a qual propõe que os aspectos gramaticais sejam trabalhados a partir de três eixos: I. Ensino de gramática e atividade

reflexiva; II. Ensino de gramática e produção de sentidos; e III. Ensino de gramática e normas/variedades. Dessa forma, acreditamos que é possível explorar o truncamento (i) enquanto fenômeno que possibilita uma abordagem reflexiva da gramática; (ii) como responsável por gerar formas que funcionam como recurso expressivo na construção de sentido em textos; e (iii) enquanto instância de manifestação da variação linguística.

Nosso objetivo geral, ao longo deste trabalho, é desenvolver uma proposta didática para a abordagem do truncamento no ensino de língua portuguesa através da metodologia de ensino de gramática em três eixos. Como objetivos específicos, pretendemos: a) caracterizar a natureza do truncamento, apresentando uma definição para o fenômeno; b) descrever aspectos formais, semânticos e pragmáticos envolvidos na realização desse processo; c) apresentar uma proposta didática que possa dar conta de diferentes aspectos formais, semânticos e pragmáticos observados nos truncamentos.

Para cumprir esses objetivos, o presente artigo está estruturado da seguinte forma: na seção 1, buscamos apresentar uma definição para truncamento, apresentando aspectos que julgamos relevantes para a compreensão do fenômeno e situando as discussões que esse processo tem fomentado no cerne da literatura morfofonológica; na seção 2, apresentamos as tendências formais e de significado apresentadas em Marangoni Junior (2024, 2025) e Scher e Marangoni Junior (2020), evidenciando a regularidade e a produtividade das formas truncadas no português brasileiro; na seção 3, discutimos aspectos relevantes para o ensino de gramática e, mais especificamente para o ensino de morfologia, e abordamos a metodologia do ensino de gramática em três eixos proposta por Vieira (2017, 2018), na qual nos baseamos para a elaboração da nossa proposta; na seção 4, apresentamos a sequência didática que propomos para a abordagem do truncamento em sala de aula,; e, por fim, na seção 5, trazemos as considerações finais deste trabalho.

1. O que é, afinal, o truncamento?

Na literatura morfofonológica, processos de formação de palavras como as formas truncadas são classificados, na maioria das vezes, como exemplos de morfologia não concatenativa e, em trabalhos mais recentes, há a discussão acerca de seu caráter avaliativo. Nesse cenário, trabalhos como Mattiello (2013) e Merlini

Barbaresi (2015) apontam para o fato de que tal processo de formação de palavras - assim como outros como a fusão vocabular, a siglagem e a hipocorização - apresenta certa irregularidade e imprevisibilidade, principalmente no nível formal.

Todavia, trabalhos mais recentes sobre tais formações têm apontado a sua gramaticalidade, produtividade e regularidade (cf. Gonçalves, 2004, 2006; Scher, 2011, 2013, 2016, 2018; Scher e Marangoni Junior, 2020; Marangoni Junior, 2021, 2024, 2025). Nesta seção do artigo, nós revisitamos trabalhos que se filiam à segunda visão e assumimos que o truncamento é um processo de formação de palavras regular e produtivo, sendo que a perda fonológica que ele envolve - motivo principal para alguns autores considerá-lo como irregular - está relacionada ao seu caráter avaliativo, pois o falante, ao encurtar uma palavra, expressa sua opinião sobre algo.

Antes, porém, convém definirmos e exemplificarmos o que é, afinal, o truncamento morfológico[3], que é o tema central deste artigo. Segundo Alber e Arndt-Lappe (2012), o truncamento no nível morfológico é dado pela marcação da categoria morfológica por meio da ausência de material na forma derivada com relação à forma de base que lhe dá origem.

Em termos de significado, a literatura morfológica se divide em duas vertentes principais. Por um lado, existem trabalhos que consideram que o truncamento morfológico representa uma mudança de significado específica e bem delimitada – por exemplo, Scher (2018) considera que o truncamento morfológico envolve uma leitura apreciativa. Por outro lado, outros trabalhos desconsideram a autonomia semântica do truncamento e o consideram como apenas uma diferença de uso e registro – é o caso, por exemplo, de Bauer e Huddleston (2002) – dado que tanto a forma plena correspondente quanto a forma truncada possuem o mesmo significado referencial.

De acordo com essa segunda perspectiva, o fato de que “padaria” e “padoca”, por exemplo, referem-se à mesma entidade no mundo - isto é, um local em que se vende pão e outros tipos de alimentos - faz com que a diferença de uso entre tais palavras seja relacionada ao registro. Isto é, enquanto a primeira é utilizada em contextos mais formais de fala, a segunda é utilizada em contextos mais informais, em que há uma relação mais próxima entre os participantes e, ainda, entre os participantes e a padaria à qual eles fazem referência, expressando certo grau de afetividade.

[3] Ao longo deste artigo, usamos o termo “truncamento” para nos referirmos ao processo de formação de palavras em si. Para nos referirmos aos resultados de tal processo, usamos o termo “formas truncadas”.

Nesse cenário, é importante citar que, nos estudos morfológicos, faz-se uma diferença entre hipocorização e truncamento morfológico. Nesse sentido, a hipocorização é ora vista como um subtipo do truncamento morfológico (cf. Benua, 1995; Alber; Arndt-Lappe, 2012; Marangoni Junior, 2024, 2025), ora como um processo morfológico distinto do truncamento morfológico (cf. Gonçalves, 2004, 2006; Scher, 2016, 2018). Em termos gerais, a hipocorização envolve exclusivamente a redução do corpo fônico de um antropônimo de modo a veicular um efeito semântico-pragmático de afetividade por parte do emissor em relação ao seu interlocutor ou à pessoa a que ele faz referência (Rafael > Rafa).[4] No presente artigo, nós abordamos unicamente o truncamento, deixando de lado a hipocorização.

Em segundo lugar, convém discutirmos o porquê de os truncamentos serem considerados como morfologia não concatenativa. Em termos gerais, a morfologia concatenativa envolve os mecanismos de formação de palavras que se baseiam na adição de conteúdos fonológicos discretos um após o outro, respeitando-se a sucessão linear entre as informações morfológicas. Por outro lado, a morfologia não concatenativa é, geralmente, considerada como tudo aquilo que não se adequa à definição de morfologia concatenativa. Apesar de, na maioria dos casos, isso não ser dito de maneira explícita, as formas truncadas são consideradas como não concatenativas unicamente porque elas envolvem subtração de conteúdo fonológico; a sucessão linear das bases, de certa forma, não é perturbada em nenhum deles.

Em Scher, Monteiro e Marangoni Junior (2022), a discussão acima é sintetizada através da proposta de uma tipologia inicial possível para os processos morfológicos do português brasileiro (daqui em diante, PB) com base na interação entre informação morfológica e sua realização fonológica própria e como sua realização interfere ou não no contexto fonológico em que ela está inserida. A tipologia é baseada na existência de fenômenos concatenativos - que preservam a sucessão linear das informações morfológicas -, fenômenos não concatenativos - os quais rompem com a sucessão linear das informações morfológicas - e fenômenos intermediários - que preservam a sucessão das informações morfológicas, mas envolvem perda de conteúdo fonológico. As formas truncadas são classificadas pelos autores como fenômenos intermediários.

Apesar de essa tipologia trazer vários exemplos de processos morfológicos relevantes para a discussão, também podemos encontrar nela alguns problemas

[4] Para uma proposta de atividade epilinguística sobre hipocorização, sugerimos a leitura de Scher, Monteiro e Marangoni Junior (2022).

comuns às definições de morfologia não concatenativa existentes. Não há uma definição clara do que é morfologia não concatenativa, nem há a postulação de critérios bem definidos para a classificação dos processos.

Nesse sentido, somente a questão da linearidade não é um critério suficiente para a determinação do caráter (não) concatenativo de uma operação morfológica. Consideramos que a morfologia não concatenativa pode ser analisada como um contínuo que se baseia em dois valores diferentes: linearidade e transparência fonológica.

A linearidade diz respeito ao fato de que as informações morfológicas são adicionadas à direita ou à esquerda da base, enquanto a transparência fonológica faz referência ao fato de que a realização fonológica do processo de formação de palavras é constante e sofre e ocasiona alterações fonológicas mínimas nos demais elementos (por exemplo, o prefixo in- tem um conteúdo fonológico constante, apesar de a qualidade da nasal final do prefixo depender do elemento que vem logo a seguir). No caso das formas truncadas, consideramos que essas formações ocupam uma posição intermediária nesse contínuo ao serem lineares, mas não apresentarem transparência fonológica, pois o conteúdo fonológico que é subtraído é determinado para cada base em específico (cf. Marangoni Junior (2025) para o detalhamento dessa proposta).

Por fim, cumpre destacar que, mais recentemente, vários autores têm se voltado para o caráter avaliativo de tais construções. Desde o trabalho seminal de Scalise (1984), os estudos em morfologia avaliativa se proliferaram, porém, conforme apontam Grandi e Körtvélyessy (2015), ainda existe uma carência em termos de unificação descritiva e teórica acerca da morfologia avaliativa (cf. Marangoni Junior e Monteiro, 2024).

Os autores propõem que uma construção recai sob o escopo da morfologia avaliativa se ela satisfaz simultaneamente uma condição de nível semântico e uma condição de nível formal.

Quanto à condição semântica, a construção deve ter a função de assinalar um valor a um dado conceito, sendo que tal valor é diferente do valor padrão ou *default*, levando-se em conta a escala semântica à qual a construção faz referência. Esse desvio do valor padrão cumpre a função de codificar a opinião do falante diante de uma pessoa, um objeto ou um evento.

Já a condição formal refere-se ao fato de que a construção linguística, para ser considerada avaliativa, deve incluir a expressão explícita do valor padrão, que

corresponde a uma forma linguística autônoma lexicalmente e reconhecida pelos falantes da língua como uma palavra existente; e uma marca avaliativa, isto é, um elemento linguístico utilizado especificamente para codificar tal mudança de valor semântico, como um prefixo ou um sufixo. Além disso, como demonstram Scher e Marangoni Junior (2020) e Marangoni Junior (2021, 2022, 2024, 2025), essa marca avaliativa também pode se dar através de processos que não envolvem necessariamente a adição de morfemas presos, como a ocorrência de uma forma truncada ou uma fusão vocabular.

Scher (2011, 2013, 2016, 2018), em seus trabalhos sobre o truncamento morfológico, sistematizou a proposta de que alguns tipos de formas truncadas envolvem uma leitura apreciativa, ao codificar a opinião do falante diante de algo. A partir disso, a autora expandiu tal proposta de morfologia apreciativa para casos de truncamento do japonês (cf. Scher e Boechat, 2021) e para casos de fusões vocabulares e hipocorísticos (cf. Scher e Marangoni Junior, 2020).

Valendo-se do modelo teórico da Morfologia Distribuída (cf. Halle e Marantz, 1993; Marantz, 1997), a autora propõe que a leitura apreciativa que pode ocorrer em tais palavras decorre da existência de um morfema avaliativo presente em sua estrutura. Não discutiremos em detalhes a proposta teórica da autora, mas ressaltamos a relevância de tal proposta ao defender uma sistematização dos aspectos semântico-pragmáticos existentes no truncamento morfológico por meio da assunção de que o truncamento morfológico é um caso de morfologia avaliativa.

Na seção a seguir, discutimos detalhadamente como as formas truncadas podem ser caracterizadas do ponto de vista da significação e de seus aspectos formais.

2. Aspectos formais e de significado do truncamento morfológico

Nesta seção, nós apresentamos alguns resultados obtidos em estudos anteriores acerca dos aspectos formais, por um lado, e dos aspectos de significado, por outro lado, do truncamento morfológico. Tais resultados revelam tendências formais e de significado que reforçam a previsibilidade e a regularidade de tal processo de formação de palavras.

Em termos formais, Marangoni Junior (2025) ressalta algumas tendências formais já presentes na literatura, bem como traz novos resultados decorrentes de novos critérios de análise. Os resultados obtidos pelo autor se baseiam em um *corpus*

formado por 130 dados retirados de textos anteriores e coletados por ele no contexto das redes sociais – principalmente do X e do Instagram – e em contextos informais de comunicação.

Primeiramente, em termos morfossintáticos, as formas truncadas não alteram nem a categoria gramatical da base (cf. 1a), nem o valor de gênero da base (cf. 1b).

(1) Aspectos morfossintáticos do truncamento morfológico
   (a) Não altera a categoria gramatical da base: Depressão$_{\text{NOME}}$ > deprê$_{\text{NOME}}$, deprimido$_{\text{ADJETIVO}}$ > deprê$_{\text{ADJETIVO}}$, tranquilo$_{\text{ADJETIVO}}$ > tranks$_{\text{ADJETIVO}}$;
   (b) Não altera o valor de gênero da base: o$_{\text{MASC}}$ amigo$_{\text{MASC}}$ > o$_{\text{MASC}}$ migo$_{\text{MASC}}$, a$_{\text{FEM}}$ amiga$_{\text{FEM}}$ > a$_{\text{FEM}}$ miga$_{\text{FEM}}$

Quanto ao número de sílabas, as formas truncadas são produtivamente dissilábicas (95/130: prejuízo > preju) ou trissilábicas (29/130: capivara > capivas), sendo que existem apenas alguns exemplos de formas truncadas monossilábicas (6/130: Flamengo > Fla).

A ancoragem, isto é, a determinação de qual parte da base é mantida na forma truncada, é uma característica essencial do truncamento num sentido mais amplo. Nesse cenário, três valores principais são discutidos: a ancoragem à esquerda ou inicial, a ancoragem à direita ou final e a ancoragem acentual, que é indiferente, num primeiro momento, à fronteira inicial ou final da palavra-base.

Para os fins deste artigo, enfocamos apenas os valores de ancoragem à esquerda e de ancoragem à direita. As formas truncadas envolvem a ancoragem inicial/à esquerda de maneira mais produtiva (124/130: exposição > expô), sendo que a ancoragem final/à direita ocorre apenas marginalmente (6/130: amigo > migs).

Com relação à presença de um sufixo fonologicamente realizado em adição ao truncamento fonológico em si, os resultados de Marangoni Junior (2025) mostram que, para as formas truncadas, a presença de tal sufixo adicional é produtiva, sendo que existem algumas possibilidades formais para tal sufixo. Vale ressaltar que algumas formas truncadas foram classificadas como ambíguas nesse quesito pelo fato de que não parece haver, num primeiro momento, uma maneira principiada de decidir se a vogal -a ou a sequência -as, nessas formações, são um sufixo adicional ou são parte da palavra-fonte em si, uma vez que essa vogal ou essa sequência também são parte do conteúdo segmental da palavra-fonte (cf. (2)).

(2) Presença de um sufixo adicional de truncamento nas formas truncadas
    (a) Com sufixo: -s: brincadeira > brincs, delícia > delis; -a: periferia > perifa, cerveja > cerva; -as: bermuda > bermas, tererê > teras; -oc: padaria > padoca, motocicleta > motoca; -uc: feijoada > feijuca; -ec: travesti > traveco; -o: bisavô > biso; -e: coração > core
    (b) Sem sufixo: preguiça > pregui, promoção > promô;
    (c) Formas ambíguas: churrasco > churras, cunhado > cunha, madrugada > madruga, sapatão > sapa

Além disso, Scher e Marangoni Junior (2020) e Marangoni Junior (2024, 2025) assumem que as formas truncadas são casos de morfologia avaliativa porque apresentam as características que a literatura considera como diagnósticos para o estatuto avaliativo de uma construção linguística. Em (3), elencamos tais características.

(3) Características da sufixação avaliativa e da morfologia avaliativa em geral (Scalise, 1984; Villalva, 2000; Scher e Marangoni Junior, 2020; Marangoni Junior, 2021, 2025)
    (a) Mantém a categoria sintática da base: Belezaɴᴏᴍᴇ > belêɴᴏᴍᴇ;
    (b) Mantém as propriedades morfossemânticas da base: Ibirapuera > Ibira [- animado, -humano];
    (c) Mantém o valor de gênero da forma da base: A promoção > a promô;
    (d) Modifica a interpretação semântica da base: Amor > mô (proximidade, afetividade);
    (e) Pode haver acréscimo de um afixo adicional de truncamento após a redução: Cunhado > cunha > cunhas;
    (f) Permite a utilização de diferentes estratégias de truncamento: Bermuda > berma > bermas;
    (g) Precede a flexão: sapatão > sapatas/sapas;
    (h) Há informalidade e comicidade: Beleza > belê

Em uma primeira análise, as formas truncadas apresentam oito das dez características relevantes, o que torna o truncamento morfológico um candidato possível ao estatuto de operação avaliativa de formação de palavras. Porém, assumindo

a posição de Marangoni Junior (2025), consideramos que uma das características pode ser reanalisada a partir da especificidade dos dados, conforme comentado a seguir.

As duas características restantes, a saber, a manutenção da estrutura argumental da base e a posição à direita dos sufixos derivacionais, não aparecem no truncamento morfológico. A primeira porque essa operação ocorre apenas no domínio nominal, de forma que a estrutura argumental não é tão relevante assim porque verbos não são bases privilegiadas por tal operação morfológica. No caso da segunda, consideramos que as formas truncadas sucedem sim os afixos derivacionais: "padoca", por exemplo, é formada pela deleção do sufixo -aria da palavra "padaria", de forma que a perda de conteúdo fonológico e a posterior adição do sufixo avaliativo -oc é dada após uma operação derivacional de formação de palavras (contrariamente à proposta de Scher (2018)).

Ainda, de maneira geral, em termos semânticos, as formas truncadas apresentam uma leitura predominantemente apreciativa, denotando proximidade por parte do falante em relação àquilo a que ele/ela se refere (cf. Marangoni Junior, 2025).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a utilização do truncamento morfológico leva a efeitos pragmático-discursivos de informalidade e proximidade. Assim, como apontam Dressler e Merlini Barbaresi (1994), os significados avaliativos envolvem efeitos pragmáticos na expressão de uma avaliação de cunho subjetivo que implica um estado de não seriedade, sendo utilizados em contextos em que o falante avalia a situação de fala como sendo "não séria", no sentido de não ser formal, não ser monitorada.

Nesta seção, buscamos apresentar tendências de cunho formal e de cunho semântico-pragmático que caracterizam, de maneira geral, as formas truncadas. Essas tendências revelam que tais formas possuem um comportamento sistemático e, em determinada medida, previsível, seguindo certas tendências de formação e conduzindo a certos efeitos em termos pragmáticos-discursivos. Nas próximas seções, discutimos como tais características podem ser exploradas no ensino de morfologia, de modo a contribuir para habilidades de reflexão linguística de alunos na Educação Básica.

3. Ensino gramatical em diferentes eixos

A discussão sobre o ensino de gramática nas escolas não é recente. Especialmente a partir da década de 90, o tema ganhou maior espaço dentro das

discussões linguísticas. No entanto, se o tema tem sido mais discutido nas últimas décadas, algumas questões ainda persistem, mais especificamente, referentes à finalidade do ensino de gramática e à metodologia a ser utilizada. Como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): "[...] tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la" (Brasil, 1997, p. 31). Décadas depois, essa questão ainda se coloca nas discussões sobre ensino de gramática.

Com relação a essa questão, podemos distinguir, pelo menos, três tipos de abordagens que têm sido adotadas em materiais que tratam sobre essa temática: i) abordagens instrumentais do ensino de gramática; ii) abordagens da gramática *per se*, como objeto de conhecimento autônomo; iii) abordagens conciliadoras, as quais abrangem tanto i) quanto ii) na metodologia proposta.

Em uma perspectiva instrumental do ensino de gramática, a abordagem gramatical na aula de língua portuguesa tem, por finalidade, desenvolver competências comunicativas e expressivas dos estudantes, através do aperfeiçoamento de habilidades relacionadas à oralidade, leitura e compreensão de textos e à produção textual de diferentes gêneros. Essa é a perspectiva adotada pelo viés da Gramática Contextualizada (cf. Antunes, 2014) e por documentos curriculares como os PCNs e BNCC, baseada principalmente nos fundamentos da Análise Linguística (cf. Geraldi, 1997; Geraldi, 2004).

Como consequência dessa perspectiva, as metodologias propostas, em abordagens como essas, envolvem, necessariamente, a associação entre questões gramaticais e questões de natureza textual-discursiva, como a exploração dos efeitos de sentido gerados pela escolha de determinados elementos gramaticais em textos e a recorrência de determinadas características gramaticais na composição de gêneros textuais. Em abordagens nesse viés, a exploração da gramática em si e *per si* no contexto da sala de aula é, muitas vezes, objeto de crítica por não estar diretamente relacionada ao objetivo principal do ensino de língua portuguesa: o desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas pelo estudante.

A título de exemplo, os PCNs afirmam que o ensino de Língua Portuguesa "tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não com um meio para melhorar a qualidade da produção linguística" (Brasil, 1997, p.30). Assim, para os PCNs, a gramática se tornaria um conteúdo estritamente escolar.

Em contraponto a essa visão, que critica o trabalho com a gramática *per si* em sala de aula, há abordagens que propõem que o ensino de língua portuguesa explore questões gramaticais como objetos de conhecimento autônomo em sala de aula, com a finalidade de que os alunos reflitam sobre o funcionamento da gramática da língua que falam (e não necessariamente em prol da abordagem de outros objetos de conhecimento, como o texto ou os gêneros textuais).

Como exemplo, podemos citar os trabalhos de Perini (1997; 2017) e Oliveira e Quarezemin (2017), que apresentam propostas para uma reflexão gramatical conduzida de forma que os estudantes observem, levantem hipóteses e analisem as estruturas linguísticas que eles utilizam, elaborando conclusões sobre o funcionamento da própria língua e desenvolvendo um olhar científico para os fatos linguísticos em um movimento de iniciação às práticas da ciência.

Há, ainda, abordagens conciliadoras, nas quais tanto a abordagem instrumental das questões gramaticais quanto a abordagem da gramática como objeto autônomo são contempladas. É o caso da proposta de Pilati (2017; 2024), em que o modelo e os exemplos de sequência didática apresentados trabalham com aspectos relacionados à reflexão sobre questões gramaticais em si e, em um momento posterior, exploram a aplicação dos conhecimentos gramaticais em textos. É também o caso da proposta de ensino de gramática em três eixos, elaborada por Vieira (2017, 2018), a qual é detalhada a seguir.

Para este trabalho, decidimos adotar a metodologia do ensino de gramática em três eixos, proposta por Vieira (2017, 2018), tendo em vista que o fenômeno a ser explorado didaticamente, o truncamento, possui um comportamento que possibilita tanto o desenvolvimento de uma reflexão sobre as tendências formais e semânticas desse processo, quanto uma análise do uso das formas truncadas como recursos expressivos em textos, bem como a exploração de aspectos sociolinguísticos relacionados ao uso desse tipo de formação, questões das quais tratamos nas seções 1 e 2 deste artigo. Esses três aspectos, importantes para compreender o comportamento das formas truncadas, podem ser explorados através da proposta de ensino de gramática em três eixos, a saber: I. ensino de gramática e atividade reflexiva; II. ensino de gramática e produção de sentidos; e III. ensino de gramática e normas/variedades. As subseções a seguir são destinadas a caracterizar cada um dos eixos da proposta de Vieira.

3.1 Ensino de gramática e atividade reflexiva

A proposta de Vieira para esse eixo é propiciar um exercício de reflexão sobre o funcionamento de recursos linguísticos, que pode ser realizado em diferentes níveis de uso da língua (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo). É o eixo responsável por conduzir o aluno a perceber a sistematicidade da língua de modo a desenvolver um raciocínio científico sobre os fenômenos linguísticos, como proposto em abordagens como a de Perini (1997, 2017) e Oliveira e Quarezemin (2017). Sobre esse tipo de atividade, Vieira considera que Franchi (2006[1991]) foi o autor que melhor sistematizou práticas para realização dessa abordagem.

Franchi propõe que o ensino deve ser realizado através de diferentes níveis, os quais envolvem diferentes graus de abstração em relação ao uso da língua, que vão de um uso mais espontâneo e intuitivo da língua para um uso mais consciente e sistematizado de recursos linguísticos, de forma gradativa. Para isso, ele sugere que se trabalhem atividades linguísticas num primeiro nível, seguidas de atividades epilinguísticas, em um nível intermediário, as quais são sucedidas por atividades metalinguísticas, em um nível mais alto de abstração.

Para Franchi, as atividades linguísticas referem-se ao uso da língua para comunicação, que se dá tanto de maneira espontânea, nas interações cotidianas do aluno, quanto através de atividades que a escola pode promover de trocas comunicacionais diversas pelos alunos. Para o autor, além desse uso, é importante que a escola crie condições para que os alunos operem com sua língua. Nesse sentido, é importante o trabalho com atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

As atividades epilinguísticas, na proposta de Franchi, são aquelas que levam o aluno a "brincar" com a língua, manipulá-la, experimentar construções de modo a obter determinados efeitos de sentido. Essas atividades ocorrem quando o aluno é levado à observação, análise e manipulação de objetos linguísticos, refletindo sobre a língua que fala. Contudo, ainda não se trata de um conhecimento gramatical sistematizado, que envolva, por exemplo, o uso de nomenclaturas técnicas.

As atividades epilinguísticas preparam os alunos para um trabalho mais sistemático com a língua: as atividades metalinguísticas. Essas atividades, de natureza mais avançada, abstrata e conceitual, envolvem um conhecimento técnico e sistematizado sobre a língua, abrangendo, por exemplo, uso de nomenclaturas, tipologias e outras formas de categorização de fenômenos e elementos.

Vieira esclarece que a proposta desse primeiro eixo não é a mera memorização de um conjunto de nomenclaturas, como é característico do ensino de gramática tradicional. A autora considera importante que os alunos percebam as estruturas linguísticas como elementos que propiciam a construção do significado e que, no nível do texto, possibilitam a construção da tessitura textual, assim como a construção de significados sociais no contexto sociocomunicativo. Nesse sentido, para a autora, é importante que esse primeiro eixo seja trabalhado de forma transversal, perpassando os dois outros eixos que abordamos na sequência.

3.2 Ensino de gramática e produção de sentidos

A proposta desse eixo é que sejam trabalhadas práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, conduzidas de modo a fazer com que o aluno reconheça e utilize os recursos linguísticos como elementos fundamentais para a produção de sentidos. A ideia é que, através desse eixo, o estudante relacione os fenômenos linguísticos à propriedade de interatividade.

Esse eixo vai ao encontro do que propõem documentos curriculares como os PCNs e a BNCC, os quais, construídos a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva, voltam-se para questões interacionais e orientam que os elementos gramaticais sejam explorados em relação à construção de sentidos, tomando o texto como unidade do ensino de língua portuguesa.

Para fundamentar o trabalho com esse eixo, Vieira faz referência à abordagem funcionalista de Neves (2011a), a qual, em outros trabalhos (Neves, 2011b; 2018 [1990]) debruçou-se sobre o ensino de gramática em uma perspectiva funcional.

Neves aponta que, na abordagem funcionalista, a língua não é vista como um fenômeno isolado e autônomo, mas como servindo a uma variedade de propósitos, de modo que as formas da língua são sempre meios para um fim. Nessa perspectiva, as expressões linguísticas não são pensadas como objetos isolados, mas como instrumentos usados pelos falantes para evocar no ouvinte a interpretação desejada.

A autora (2011a) evidencia a inter-relação entre gramática e texto através de diversos temas, entre os quais destacamos a construção da referenciação por essa temática ser a que dialoga mais diretamente com questões relativas ao uso de formas truncadas em textos, visto que o uso dessas formas implica questões relativas à construção dos referentes no discurso.

Como aborda Neves, a referenciação no texto envolve intencionalidade: ao interagir, os falantes instituem os objetos do discurso, entidades oriundas de uma construção dos referentes, que é elaborada, compartilhada e negociada textualmente entre os interlocutores. Na cadeia referencial do texto, o objeto do discurso pode sofrer diferentes transformações, de acordo com a intenção comunicativa do texto.

Neves destaca o fato de que a referenciação é frequentemente utilizada para expressar uma avaliação sobre o ser designado a partir de um nome semanticamente marcado, seja com uma avaliação disfórica (negativa/pejorativa) em relação a esse ser, seja com uma avaliação eufórica (positiva/melhorativa). Nesse sentido, podemos relacionar essa perspectiva funcionalista ao que foi discutido sobre o caráter avaliativo das formas truncadas: essas formas correspondem a nomes semanticamente marcados, que introduzem uma avaliação do falante sobre o ser designado, positiva ou negativa.

A perspectiva funcionalista proposta por Neves para a abordagem da gramática no ensino vai ao encontro da proposta de Vieira do Eixo I como sendo transversal aos demais eixos, já que ela busca reunir aspectos sistemáticos da língua a aspectos relacionados à construção de sentidos realizada no uso linguístico.

3.3 Ensino de gramática e normas/variedades

A função desse eixo é conduzir o estudante a observar o funcionamento social da língua, reconhecendo os fenômenos linguísticos como instâncias de manifestação de normas/variedades. Nesse eixo, o foco está na percepção da heterogeneidade da língua e no estímulo a uma postura de valorização e respeito pelas diversas variedades que a língua apresenta.

Vieira (2017, p. 85) considera que o ensino gramatical precisa propiciar "condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (Bortoni-Ricardo, 2005)". Esses contínuos são propostos por Bortoni-Ricardo para compreensão de como a variação se manifesta no PB. Dentre eles, abordamos o contínuo de monitoração estilística, o qual está mais diretamente relacionado à questão de registro que atravessa o uso de formas truncadas, associadas a um registro mais informal e menos monitorado.

O contínuo de monitoração estilística proposto por Bortoni-Ricardo (2020) tem como extremos, de um lado, as interações totalmente espontâneas e, portanto, menos

monitoradas; e, de outro, as interações previamente planejadas e que exigem maior atenção do falante, sendo, assim, mais monitoradas. A autora aponta que, de modo geral, a monitoração do estilo é influenciada por fatores como o ambiente em que se dá a interação comunicativa, a relação entre os interlocutores e também o próprio tópico da conversa.

Para Vieira, é importante que as aulas de língua portuguesa promovam, considerando os contínuos de variação, o (re)conhecimento do maior número de variantes linguísticas possível por parte dos alunos, ampliando o seu repertório linguístico e estimulando os alunos a identificá-las e, se for o caso, (re)produzi-las conforme a sua necessidade e interesse. Essa abordagem pode incluir variações relacionadas a fatores de natureza social, geográfica, geracional, entre outros.

Dessa forma, conforme apresentado nesta seção, a metodologia de Vieira (2017, 2018), que propõe o ensino de gramática em três eixos, constitui uma abordagem conciliadora que busca integrar – sempre que possível – a reflexão linguística a questões relativas ao plano textual e à variação linguística.

Na próxima seção, apresentamos a nossa proposta de sequência didática para a abordagem do truncamento morfológico, elaborada a partir das discussões realizadas nas seções 1 e 2 sobre a definição e caracterização desse processo e baseada na metodologia de ensino de gramática descrita ao longo desta seção.

4. Sequência didática para a abordagem do truncamento

A sequência didática proposta é constituída por três módulos. Cada módulo corresponde a um dos eixos propostos por Vieira (2017, 2018) para o ensino de gramática. Assim, o módulo I da sequência é voltado para o desenvolvimento de atividades reflexivas sobre a natureza sistemática do truncamento; o módulo II enfoca o uso de formas truncadas como recurso expressivo na construção de sentido em textos diversos; e o módulo III é direcionado à reflexão sobre a relação entre uso de truncamentos e aspectos relacionados à variação linguística. A divisão entre os módulos tem motivação operacional e didática, mas não deve ser tomada como uma separação rígida, pois os eixos se correlacionam.

A proposta foi elaborada tendo, como público-alvo, o 6º ano do Ensino Fundamental. A escolha desse ano baseou-se na organização curricular prevista para os conteúdos de morfologia. Na orientação curricular da BNCC, as competências e

habilidades relacionadas à formação de palavras estão concentradas nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Para o 5º ano, é proposta uma habilidade voltada para a diferenciação de palavras primitivas, derivadas por adição de prefixo e sufixo e compostas. Em continuidade a esse trabalho, para o 6º ano e 7º ano, a BNCC propõe que o aluno seja levado a distinguir palavras compostas de palavras formadas por acréscimo de afixos. Embora, como abordamos na Introdução deste artigo, não seja prevista a abordagem de processos menos canônicos, como os truncamentos, essa ideia pode ser introduzida pelo professor como uma ampliação do conteúdo de formação de palavras. Assim, a abordagem sobre formação de palavras por acréscimo de afixos e por composição introduzida no 5º ano pode funcionar como conhecimento prévio para a discussão proposta para o 6º ano na sequência didática, especialmente para o módulo I, em que se propõe um exercício de comparação entre formação de palavras por adição de elementos e formação de palavras por subtração de elementos.

4.1 Módulo I: Reflexões iniciais sobre o truncamento

O módulo I é a parte introdutória da sequência didática proposta. Nesse módulo, a proposta é conduzir os alunos a perceberem algumas das características que são sistematicamente observadas nas formas truncadas, conforme descrito nas seções 1 e 2 deste artigo.

Esse módulo é iniciado por uma etapa epilinguística, nos termos de Franchi (2006 [1991]), na qual os alunos observarão e manipularão a estrutura linguística, tirando conclusões sobre ela. Nessa etapa, não se trabalha inicialmente com o conceito e a nomenclatura do truncamento, mas a noção do que caracteriza esse processo será explorada e gradualmente construída juntamente com os alunos a partir das atividades desenvolvidas.

A primeira atividade que compõe esse módulo é uma atividade epilinguística em que o professor conduzirá uma pequena dinâmica denominada “Meia palavra basta?”. Nessa atividade, os alunos serão desafiados a chamar o professor por outro nome, formado apenas pela retirada de elementos do nome “professor(a)”. A proposta é que a atividade seja realizada de forma coletiva, de modo que a turma inteira possa se engajar conjuntamente no desafio e o professor possa mediar a participação dos alunos. A atividade pode ser realizada oralmente com o recurso à escrita da palavra no

quadro, possibilitando a visualização da palavra escolhida como base e as diferentes possibilidades que forem levantadas pelos alunos.

Retirando elementos da palavra “professor”, os alunos poderão formar palavras como “prô”, “fessor” ou “profe”. Caso os alunos não cheguem a todas essas respostas, o professor pode complementar a discussão, apresentando as diferentes possibilidades. O importante é que, através dessa atividade epilinguística, os alunos sejam levados a brincar com a estrutura linguística, experimentando diferentes formas de manipulá-la para atingir o resultado desejado.

A palavra selecionada para o desafio, “professor”, foi escolhida intencionalmente por ser do universo escolar em que o aluno está inserido e por possuir diferentes formas truncadas correspondentes, tornando a atividade mais dinâmica e aumentando as possibilidades de participação dos alunos. Além disso, ela permite que os alunos possam ser conduzidos a observar os dois tipos de ancoragem que vimos na seção 2: à esquerda/inicial (prô, profe) e à direita/final (fessor).

Após o desafio, o professor, então, pode levar os alunos a refletirem sobre a pergunta do título dado à dinâmica “Meia palavra basta?”, perguntando se eles conhecem outros casos como “prô”, “profe” e “fessor”, em que é possível chamar algo por apenas parte do seu nome, como “meia palavra” ou até menos. O professor pode, ainda, apresentar outros exemplos análogos como “psi” para psicólogo e “namô” para namorado/namorada.

Feita essa primeira parte da atividade, propõe-se que o professor discuta com os alunos sobre o fato de que é possível formar palavras não só adicionando elementos, como eles devem ter visto no estudo dos casos de derivação e composição, mas também retirando elementos, como no exemplo das formas truncadas que foram levantadas ao longo da discussão.

Para explorar essa ideia, é proposta uma segunda atividade reflexiva, que denominamos de “Operações Morfológicas”. Nessa atividade, a ideia é fazer uma analogia entre as operações matemáticas, estudadas pelos alunos desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e as operações morfológicas que podem ser feitas para formar palavras. A intenção é levar o aluno a perceber que, assim como é possível acrescentar e retirar elementos na matemática, através de operações de adição e subtração, respectivamente, na língua portuguesa, também podemos adicionar ou subtrair elementos das palavras, expandindo o conhecimento dos estudantes sobre

formação de palavras para além dos casos mais canônicos e conhecidos, com os quais se espera que os alunos já tenham certa familiaridade.

Para realização dessa atividade, elaboramos um modelo de jogo pedagógico apresentado na Figura 1.[5]



Figura 1: Modelo de materiais para o jogo "Operações Morfológicas" (Fonte: Nossa autoria)

O jogo é constituído basicamente por dois tipos de materiais: cartas que apresentam palavras e imagens correspondentes e um elemento circular que funciona como uma moeda com duas faces, uma com o símbolo da adição e outra com o símbolo da subtração, ambos conhecidos pelos alunos.

O professor pode analisar a melhor divisão da turma para o jogo a depender do contexto material. Havendo apenas um conjunto de materiais disponíveis para o jogo, a turma pode ser dividida em duas equipes. Nessa dinâmica, a cada rodada, um aluno de cada equipe atua como jogador. Cada jogador deve escolher uma carta entre as que estão viradas para baixo e atirar para cima a moeda. Caso a moeda caia no símbolo de adição, o jogador deverá formar uma nova palavra adicionando novos elementos à palavra da carta escolhida. A palavra pode ser formada por acréscimo de prefixos e/ou sufixos ou, ainda, por composição. Assim, no exemplo apresentado na Figura 1, é possível formar, por exemplo, "amigável" e "amigo secreto". Não é permitido formar algo que não seja reconhecido como uma palavra na língua (por exemplo, um sintagma

[5] Segundo Pilati (2017), o uso de material manipulável é um recurso interessante para o ensino de gramática, já que possibilita o engajamento dos alunos, manipulando os elementos linguísticos em uma prática dinâmica, que possui, ainda, a vantagem de inserir o elemento lúdico na sala de aula.

como “o meu amigo”). Além disso, a palavra formada deve ter seu significado relacionado à palavra da carta, o que é reforçado pela imagem (por exemplo, não seria permitido formar, a partir de amigo, “amigurumi”). Os “juízes” da disputa serão a própria turma, que deve avaliar se a palavra é válida ou não, exercício que constitui uma espécie de julgamento de aceitabilidade, mas realizado de forma lúdica e inserida na dinâmica do jogo.

Na rodada seguinte, o procedimento deve ser feito por um jogador da outra equipe. Caso a moeda caia no símbolo da subtração, o jogador deverá formar uma nova palavra subtraindo, ou seja, retirando elementos da palavra da carta. No exemplo apresentado na Figura 1, o jogador poderia formar “ami” ou “migo”. Nesse caso, a regra é que a palavra deve continuar se referindo à mesma coisa, ou seja, ao mesmo ser/entidade no mundo. A avaliação de se a palavra é válida ou não também é feita pelos “juízes” da disputa, a própria turma.

O jogo foi desenvolvido a partir de palavras retiradas do *corpus* de truncamentos de Marangoni Junior (2025). As palavras foram filtradas com base em dois critérios: a) adequação ao contexto infantojuvenil, filtrando palavras cujo significado é acessível à faixa etária visada; b) possibilidade de funcionar como palavras-fonte tanto de formas truncadas quanto de base para derivações afixais e/ou formação de compostos, atendendo à proposta do jogo. A Figura 2 apresenta as cartas que elaboramos para o jogo. Em anexo, apresentamos o conjunto de palavras que selecionamos, as quais também podem ser utilizadas pelo professor, com indicações de respostas que poderiam ser dadas pelos alunos durante o jogo, de forma a orientar o trabalho do docente.



Figura 2: Cartas para o jogo “Operações Morfológicas” (Fonte: Nossa autoria)

Os alunos podem ser levados a observar o fato de que na formação de palavras que foi feita por subtração, diferentemente da adição, o ser designado é o mesmo. Além disso, os estudantes podem ser conduzidos a perceber algumas tendências formais do processo de truncamento. Podem verificar, por exemplo, que a subtração pode eliminar diferentes partes da palavra-fonte, mantendo a parte inicial/esquerda em alguns casos (como em “fute” para “futebol”) e, em outros, mantendo a parte final (“mô/mor” para “amor”). Podem observar também que algumas palavras aceitam diferentes formas de subtração (como “Fla” e “Mengo” para “Flamengo”).

É interessante, ainda, que o professor conduza os alunos a perceberem que algumas formas contam com a adição de sufixos (como “churras” para “churrasco”), enquanto outras não (como “carna” para “carnaval”). É possível, ainda, explorar o fato de que nem todas as formas são válidas (como “val” para “carnaval”), trabalhando também com dados negativos (Oliveira e Quarezemin, 2017).

A segunda etapa desse módulo é a metalinguística. A ideia é que o professor retome as reflexões feitas na primeira etapa e construa, juntamente com os alunos, uma sistematização dos fatos linguísticos observados. Nessa etapa, então, os alunos terão contato com um nome técnico dado à operação de subtração que foram conduzidos a observar, o truncamento, e com uma definição para esse processo, o conceito de truncamento como uma palavra nova/derivada formada a partir da subtração de elementos com relação à forma de base/palavra que lhe dá origem.

Como atividade final desenvolvida na etapa metalinguística, propõe-se que os alunos sejam orientados a fazer um mapa mental sobre os processos de formação de palavras que eles conhecem até aquele momento. Caso os alunos não conheçam o gênero, é importante que o professor trabalhe alguns exemplos em sala de aula para que os alunos tenham contato com as características prototípicas de um mapa mental.

A elaboração desse material possibilita a organização do aprendizado através da mobilização e apresentação de conceitos e classificações dos processos estudados, representando-os e diferenciando-os através de elementos verbo-visuais. A produção pode ser feita tanto manualmente como através de plataformas digitais específicas para a produção de mapas mentais como Miro e MindMeister. O mapa pode, inclusive, ficar disponível para ser ampliado conforme o aluno tiver contato com outros processos de formação de palavras.

O tempo de execução pode variar a depender do contexto de ensino-aprendizagem, mas a previsão é de que o Módulo I seja realizado em duas aulas, uma para a etapa epilinguística e outra para a etapa metalinguística.

4.2 Módulo II: Formas truncadas na construção de sentido em textos

O módulo II visa, a partir da abordagem inicial do fenômeno introduzida pelo Módulo I, aprofundar a percepção dos alunos sobre a significação introduzida pelas formas truncadas a partir da análise do uso dessas formas como recursos expressivos na construção de sentido em textos de diferentes gêneros.

Para a realização da segunda parte da atividade, propõe-se, inicialmente, a leitura da reportagem a seguir publicada no caderno “Paladar”, do Jornal “Estadão”.

Das padarias às padocas: entenda a evolução do ‘segundo lar’ de todo paulistano

[...] Por Giulia Howard, 21/03/2025 | 06h00 [...]

Todos temos o nosso lado preferido da cama, o nosso travesseiro que não incomoda o pescoço, a nossa música preferida para colocar no despertador e, claro, a nossa padaria de cada dia. Todo paulistano de respeito sabe exatamente onde comprar o melhor pingado com pão na chapa e não é apenas porque a padoca em questão ganhou vários prêmios, mas porque é a mais próxima de casa, é aquela que tem o seu João e a dona Maria que trabalham há anos para deixar o seu café da manhã mais crocante e gostoso. [...]

De acordo com Gonçalves, o consumidor paulistano vai, no mínimo, catorze vezes por mês na padaria, onde ele encontra tudo que precisa, inclusive, acolhimento. As padarias são verdadeiros refúgios da vida cotidiana na maior metrópole do País. Em meio à da selva de pedra (sic), são democráticas e ecléticas, o famoso pau para toda obra.

Rui brinca que "a padaria é aquele lugar onde se faz de tudo. Você reúne os amigos para falar de futebol, de política, marca com a namorada para se encontrar, faz reuniões. A padaria serve para tudo e consegue receber o pobre e o rico. Não há divisão de poderes, tanto que todo o nível de pessoas de São Paulo frequentam as padocas. É realmente o segundo lar do paulistano".[6]

A sugestão é que essa etapa seja realizada a partir de uma atividade escrita individual, já que ela demanda um trabalho de prováveis idas e vindas ao texto que demandariam um certo tempo de leitura e reflexão por parte dos alunos. Além disso, é uma oportunidade de se trabalhar a capacidade de o aluno refletir individualmente e se expressar por meio de respostas escritas dissertativas. A partir da leitura do texto, então, propõe-se trabalhar as seguintes questões:

> a) O texto trata sobre um lugar apresentado como o "segundo lar" do paulistano. Qual seria esse "segundo lar"? Por que esse lugar é considerado um "segundo lar" para o paulistano, de acordo com a leitura da reportagem?
> b) A autora do texto refere-se às padarias ora por esse nome ora como "padocas". Explique o processo de formação dessas duas palavras ("padaria" e "padoca"). Em seguida, comente: há diferença entre chamar o estabelecimento de "padaria" e de "padoca"? Justifique a sua resposta.
> c) Como o uso do termo "padoca" relaciona-se à visão do estabelecimento apresentada na reportagem?

As questões visam a estabelecer uma relação entre a construção de sentidos do texto e o processo morfológico abordado. Como vimos na seção 2, o uso do truncamento pode gerar um efeito semântico-pragmático de afetividade e proximidade. A reportagem escolhida apresenta um exemplo disso: o uso do termo "padoca" para se referir às padarias. Assim, as questões exploram o uso das expressões

[6] O texto está apresentado de forma fragmentada devido a limitações do espaço, mas, na sala de aula, é possível trabalhar a reportagem por completo, inclusive considerando o uso das imagens. Texto completo disponível em: https://www.estadao.com.br/paladar/restaurantes-e-bares/das-padarias-as-padocas-entenda-a-evolucao-do-segundo-lar-de-todo-paulistano/. Acesso em 05/12/2025.

referenciais selecionadas para o texto e exploram como esse aspecto relaciona-se à temática abordada no texto e à intenção comunicativa da autora.

No item a), a ideia é conduzir o aluno a perceber que a reportagem explora uma visão das padarias como "um segundo lar" para os paulistanos. Trata-se de uma questão que direciona o olhar do aluno para a temática retratada pelo texto, a relação afetiva que os paulistanos possuem com as padarias/padocas.

Em seguida, no item b), enfoca-se a formação tanto da palavra "padaria" quanto da palavra "padoca". Essa questão retoma a comparação entre derivação afixal e truncamento, discutida no Módulo I: para formação de "padaria", aconteceu uma derivação sufixal, enquanto para formação de "padoca", ocorreu um truncamento de "padaria" com acréscimo de sufixo.

Além disso, a questão explora a diferença, em termos semântico-pragmáticos, do uso da forma plena, "padaria", e da forma truncada, "padoca". Espera-se que os alunos percebam que o uso do termo "padoca" introduz uma ideia de afetividade e proximidade em relação ao estabelecimento.

No item c), a partir do raciocínio construído pela reflexão proposta pelos itens a) e b), instiga-se o aluno a explicitar qual seria a relação entre a visão das padarias apresentada na reportagem, a padaria como um lugar de acolhimento para o paulistano, e o uso da expressão referencial "padoca". Trata-se de uma escolha linguística feita pela autora para atingir um determinado propósito, conduzindo o leitor à perspectiva da temática apresentada pela reportagem, de que as padarias são lugares afetivos para os paulistanos.

A abordagem proposta, além de propor o desenvolvimento de uma reflexão sobre a forma truncada, atende também à habilidade EF69LP03, proposta pela BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) no eixo Leitura: "Identificar [...] em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem [...]" (Brasil, 2018, p. 140). Na atividade, o reconhecimento da temática e da perspectiva apresentadas pela reportagem é associado ao uso da expressão referencial "padoca".

Após essa primeira atividade de leitura e compreensão textual, é proposta uma segunda atividade a partir de um texto de outro gênero, um anúncio publicitário (Figura 3), o qual pode ser associado à temática abordada na primeira atividade.



Figura 3: Anúncio publicitário com uso expressivo de formas truncadas. (Fonte: https://www.instagram.com/p/BetOuuqhbaG/?igsh=MTAwYXFobHZvcnoxNA==. Acesso em: 06/12/25.)

A partir da leitura do texto, sugere-se a proposição das seguintes questões, também como atividade escrita de caráter dissertativo.

a) O nome do estabelecimento, uma padaria, é “Padó”. Como essa palavra foi formada?
b) A escolha de um nome, no contexto publicitário, geralmente está relacionada à construção de uma determinada imagem da marca. Que imagem pode ser associada ao nome “Padó”?
c) Além do nome do estabelecimento, há outra palavra formada de maneira semelhante no anúncio. Qual é essa palavra? Explique o seu processo de formação.
d) Imagine que, ao invés da forma de apresentação do anúncio, a chamada fosse “Tem feijoada na padaria!”. O efeito seria o mesmo? Justifique a sua resposta.
e) Considerando o contexto comunicativo, qual das formas de apresentação do anúncio parece mais persuasiva para que o autor atinja o seu propósito: a formulação realmente utilizada no anúncio ou a formulação proposta na letra d)? Por quê?

Nessa atividade, a proposta é relacionar o uso de formas truncadas (“Padó” e “feijuca”) ao funcionamento da esfera discursiva (esfera publicitária) e às estratégias tipicamente adotadas nesse domínio: técnicas de persuasão com o propósito de tornar o leitor um consumidor da marca.

No item a), é explorado o processo de formação que levou à nomeação da marca, um caso interessante para a reflexão sobre truncamentos, pois se trata de uma forma truncada gerada a partir de outra forma truncada, em uma aplicação recursiva do processo de truncamento (padaria > padoca > Padó). A ideia é que o aluno perceba que “Padó” foi formada a partir do truncamento de “padoca”, outra forma truncada. A atividade anterior pode facilitar essa percepção.

Já no item b), em continuidade à reflexão sobre o nome da marca, a ideia é levar o aluno a perceber que a escolha da expressão referencial utilizada para designar a marca tem uma intencionalidade: gerar uma imagem da marca como sendo acessível e descontraída, criando um efeito de proximidade e afetividade, que é desejável em um contexto publicitário.

No item c), chama-se atenção para a outra forma truncada utilizada no anúncio, “feijuca”, e se pede para que o aluno explique o seu processo de formação, que é semelhante ao de “padoca”, um truncamento com a adição de um sufixo.

Através do item d), pretende-se explorar a comparação entre o uso das formas plenas e das formas truncadas e a mudança semântico-pragmática gerada pelo uso de formas truncadas: o efeito de proximidade, informalidade e afetividade.

Já no item e), é proposta uma reflexão que relaciona a diferença de uso de formas plenas e formas truncadas ao propósito comunicativo do anúncio: persuadir o leitor ao consumo. A criação de um efeito de proximidade e afetividade favorece a realização do propósito de levar o leitor a se tornar um cliente da padaria.

Assim, pode-se explorar a inter-relação entre escolhas gramaticais e propósito comunicativo do gênero, bem como propor um olhar crítico para a construção do anúncio publicitário, como proposto pela habilidade EF69LP04 no eixo Leitura, que visa a “identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionado as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados [...]” (Brasil, 2018, p. 141).

As duas atividades propostas para esse módulo são complementares e pretendem mostrar como as formas truncadas podem funcionar como recursos

expressivos na construção de textos de diferentes gêneros, contribuindo para a realização de propósitos comunicativos de acordo com o contexto de uso. O tempo de aplicação pode variar, mas prevemos que essas duas atividades possam ser realizadas em uma mesma aula.

4.3 Módulo III: Truncamento e variação linguística

O módulo III é a parte final da sequência didática. A proposta é explorar a relação entre o truncamento e questões relacionadas à variação linguística, de modo que as formas truncadas possam ser analisadas como instâncias de manifestação de variedades da língua, relacionadas a diferentes fatores de natureza extralinguística.

Para realização dessa reflexão, inicialmente, propõe-se a leitura da notícia a seguir, publicada na página de esportes do portal de notícias da UOL.

'É o trikas, não tem jeito': Novo apelido do São Paulo gera confusão com torcedores de organizada

22/01/2022 11h13

O termo "trikas", utilizado pelo São Paulo na publicação do anúncio do camisa 10 Nikão, dividiu a torcida do Tricolor Paulista na web, e gerou uma carta aberta da torcida Independente ameaçando torcedores que usarem o termo no Morumbi, nesta sexta-feira. Segundo informações do "Uol", o apelido foi utilizado como uma tentativa de dialogar com o público jovem das redes sociais.

Em nota divulgada abertamente em seu instagram, a Torcida Independente deixou claro ser contra a utilização do termo e aproveitou para cobrar uma resposta da diretoria do clube.

- Para a sua trika não virar "zika" pro seu lado. Estamos avisando "numa" boa, para depois ninguém dizer que não sabia. E, vocês aí, da Comunicação do SPFC ou Assessoria de Imprensa. Nossa instituição tricampeão mundial não permite palhaçada. Perfeito? - diz a nota que se mostrou descontente com uma palavra.

Embora seja um dos clubes com mais glórias e títulos no país, o São Paulo também busca entrar em contato com os jovens. E o novo apelido parece ter atingido o objetivo com a garotada. No Twitter, a frase "É o trika, não tem jeito" foi adotada por diversos torcedores paulistas. [...] Apelidos criados para conquistar as novas gerações geralmente surge nas redes sociais e conquista as arquibancadas [sic]. O "nome informal" deriva do termo "Tricolor" e já vinha sendo utilizado por internautas. O ex-jogador e ídolo do São Paulo Cicinho, por outro

lado, não gostou da modernidade "trikas". Na opinião dele, as pessoas estão "de brincadeira [...][7]

A partir da leitura da notícia, o professor pode conduzir os alunos a perceberem como o fato retratado, a polêmica em torno do uso do termo “Trikas” por uma rede oficial do São Paulo, tem motivações de natureza sociolinguística. A partir da leitura do texto, sugere-se a realização das questões a seguir através de uma atividade escrita.

a) A notícia aborda o uso de um nome na rede social do São Paulo Futebol Clube que dividiu opiniões entre os torcedores do time. Qual foi esse nome e como ele foi formado?
b) Segundo a notícia, o que levou o clube a utilizar o nome mencionado no item a)?
c) Cite uma consequência positiva e uma consequência negativa gerada por essa nova forma de nomear o time.
d) A partir da leitura da notícia, pode-se afirmar que:

   ( ) A polêmica foi motivada por questões exclusivamente geracionais, uma vez que o nome utilizado é considerado apenas uma “modernidade” da geração mais jovem de torcedores.

   ( ) A polêmica foi motivada por questões relacionadas somente à imagem do time, uma vez que o uso do “nome informal” ou “apelido” é encarado como “brincadeira”, “palhaçada”.

   ( ) A polêmica relaciona-se a múltiplos fatores, visto que o nome utilizado é associado tanto a um uso informal e sem seriedade, quanto à expressão de torcedores mais jovens nas redes sociais.

As questões visam a levar os alunos, a partir da análise do fato noticiado, a observar como o uso de formas truncadas pode ser atravessado por diferentes fatores sociolinguísticos. Atendem, ainda, à habilidade EF69LP03 proposta pela BNCC para o eixo Leitura: “Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências [...]” (Brasil, 2018, p. 140).

[7]Fonte: https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/lancepress/2022/01/22/e-o-trikas-nao-tem-jeito-novo-apelido-do-sao-paulo-gera-confusao-com-torcedores-de-organizada.htm?cmpid= Acesso em: 06/12/2025.

Assim, o item a) aborda o fato central da notícia; o item b), a circunstância que levou ao fato abordado; o item c), consequências positivas e negativas do fato abordado e o item d) busca conduzir o aluno a refletir sobre como o fato exposto está relacionado a diferentes fatores sociolinguísticos, tanto questões geracionais (rejeição por uma geração mais velha da forma truncada usada pela geração mais jovem) quanto relacionadas à monitoração estilística (incômodo por uma parte dos torcedores do clube com relação à informalidade e não seriedade da forma truncada).

A segunda atividade sugerida para esse módulo é uma pesquisa. A proposta é que o professor oriente os alunos na realização de uma pesquisa sobre a inclusão de formas truncadas em dicionários impressos e online. O professor pode fornecer uma lista de formas truncadas e/ou orientar os alunos a pesquisarem pelas formas que foram vistas nas atividades realizadas em sala. Os alunos devem ser instruídos a observar se as formas truncadas aparecem nesses dicionários; e, se sim, quais delas aparecem, qual é a definição apresentada e se há alguma marca de uso, por exemplo, “informal”, “popular” e “gíria”.

A sugestão é que o professor repasse as orientações para a pesquisa ser realizada em casa e, na aula seguinte, os resultados das pesquisas dos alunos sejam socializados com a turma. A partir da socialização dos resultados da pesquisa, é possível levantar questões como: a dificuldade de dicionários impressos acompanharem a criação de palavras mais recentes devido ao tempo da publicação; a maior abertura de dicionários online para criações mais recentes e mais informais; o apontamento (ou não) da relação entre palavra-fonte e forma truncada nos verbetes; a presença de marcas de uso em verbetes sobre formas truncadas e o que elas revelam sobre aspectos relacionados ao contexto de utilização dessas formas, entre outras possibilidades. O professor pode, ainda, solicitar que os alunos construam verbetes para aqueles truncamentos que não apareceram na pesquisa nos dicionários, usando os verbetes que foram encontrados como uma espécie de modelo.

Através dessa atividade, além de o aluno aprender mais sobre os aspectos sociolinguísticos que envolvem o uso de formas truncadas, também pode entender melhor como funcionam os dicionários e, ainda, vivenciar uma pequena experiência de pesquisa de um fenômeno linguístico, contribuindo com o seu letramento científico, o que vai ao encontro de uma das habilidades que a BNCC propõe para 6º e 7º ano: “Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas” (Brasil, 2018, p. 169).

As duas atividades propostas pretendem levar o aluno a refletir sobre como as formas truncadas estão relacionadas a questões de natureza sociolinguística, como fatores geracionais e de monitoração estilística, sendo utilizadas em variedades específicas da língua. O tempo de aplicação é variável, mas prevemos que a primeira atividade seja realizada em uma aula e a segunda seja iniciada em casa (a atividade de pesquisa) e concluída em sala de aula (a discussão e reflexão sobre os resultados obtidos pela pesquisa dos alunos). Assim, a previsão é que a sequência didática seja aplicada ao longo de 5 aulas.

O quadro-resumo apresentado a seguir sintetiza os passos a serem seguidos para execução da proposta de sequência didática.

Eixo	Módulo da sequência	Objetivo do módulo	Quantidade de aulas previstas para a execução
Ensino de gramática e reflexão linguística	Reflexões iniciais sobre truncamento	Refletir sobre as propriedades sistematicamente observadas no processo de truncamento a partir da dinâmica “Meia palavra basta” e do jogo “Operações Morfológicas”	2 aulas
Ensino de gramática e produção de sentidos	Formas truncadas na construção de sentidos em textos	Analisar a função das formas truncadas na construção de sentidos em uma reportagem e em um anúncio publicitário	1 aula
Ensino de gramática e normas/variedades	Truncamentos e variação linguística	Observar a relação entre uso de formas truncadas e variáveis sociolinguísticas diversas, através da análise de um caso real registrado em uma notícia e	2 aulas

		uma pesquisa utilizando dicionários.	

Quadro 1: Síntese da proposta de sequência didática

Fonte: Nossa autoria

5. Considerações Finais

O presente trabalho teve o objetivo geral de desenvolver uma proposta didática para a abordagem do truncamento no ensino de língua portuguesa através da metodologia de ensino de gramática em três eixos. Para isso, inicialmente apresentamos uma definição para truncamento, bem como discutimos alguns dos aspectos que têm sido discutidos a respeito desse fenômeno na literatura recente, além de descrever tendências formais e semântico-pragmáticas envolvidas no uso de formas truncadas.

Em seguida, abordamos perspectivas que têm sido propostas para o ensino de gramática na literatura sobre Linguística e Ensino. Optamos por seguir uma dessas abordagens, a metodologia do ensino de gramática em três eixos de Vieira (2017, 2018), a qual propõe que a abordagem de fenômenos gramaticais explore diferentes aspectos desses fenômenos: reflexões sobre comportamentos sistemáticos; o uso de elementos gramaticais na construção de sentidos em textos; e a relação entre os fenômenos gramaticais e normas/variedades da língua.

Com base nisso, propomos uma sequência didática dividida em três módulos, correspondentes aos três eixos da proposta de Vieira. Assim, a sequência foi organizada da seguinte forma: Módulo I - Reflexões iniciais sobre o processo de truncamento; Módulo II - Formas truncadas como recurso expressivo na construção de textos; e Módulo III - Truncamento e variação linguística.

No Módulo I da nossa sequência didática, que corresponde ao Eixo I da metodologia de Vieira, propomos atividades reflexivas de natureza epi- e metalinguística que visam a conduzir os alunos a refletirem sobre a natureza do processo de truncamento, assim como reconhecerem características formais e semânticas das formas truncadas. Além disso, propomos uma comparação entre esse processo e outros processos morfológicos nos quais a formação de palavras é feita por acréscimo de elementos.

No Módulo II da sequência, que corresponde ao Eixo II da proposta de Vieira, a proposta foi levar os alunos a lerem e interpretarem textos de diferentes gêneros, uma reportagem e um anúncio publicitário, refletindo sobre como as formas truncadas contribuem para a construção de sentido de textos diversos, associando o uso dessas formas tanto com questões específicas do texto, quanto com características do gênero e aspectos da esfera discursiva.

Por fim, no Módulo III da sequência didática, correspondente ao terceiro eixo da metodologia de Vieira, propomos atividades que visam a conduzir os alunos a refletirem sobre a relação entre o fenômeno do truncamento e questões sociolinguísticas, discutindo como o uso de formas truncadas pode estar relacionado a fatores como diferenças geracionais e questões relacionadas à monitoração estilística.

Acreditamos que a proposta apresentada pode contribuir para as possibilidades de abordagem de formas truncadas e outros fenômenos não concatenativos na sala de aula, assim como para a expansão das discussões sobre a abordagem da morfologia na Educação Básica e para a reflexão sobre as possibilidades de diálogo que podem ser estabelecidas entre diferentes eixos do ensino de língua portuguesa.

Palavras para Ana Scher

O tema dos truncamentos faz parte da história acadêmica da nossa homenageada, uma vez que a sua tese de livre-docência foi um trabalho pioneiro sobre morfologia não concatenativa no âmbito da Morfologia Distribuída no Brasil. A tese também foi um trabalho inovador no cenário brasileiro no que se refere à proposição da existência de um núcleo avaliativo na estrutura sintática. Essa abordagem da morfologia não concatenativa e avaliativa no âmbito da Morfologia Distribuída, um desafio para o modelo, foi um ponto de conexão entre o trabalho da professora Ana Paula Scher e do seu ex-orientando César Elidio Marangoni Júnior, um dos autores do artigo. A proposta de explorar a abordagem do truncamento no ensino de língua portuguesa deu-se em referência a um desdobramento mais recente da carreira da homenageada, a qual tem se voltado para questões referentes ao ensino-aprendizagem na Educação Básica. A exploração dessa temática tem fomentado uma parceria com sua ex-orientanda Beatrice Nascimento Monteiro, também autora deste artigo, em trabalhos em coautorias, coorientações e oferta de disciplinas sobre o tema. Assim, neste trabalho, nós, César e Beatrice, contemporâneos no doutorado sob orientação de

Ana Scher, buscamos conciliar as temáticas que nos uniram à nossa ex-orientadora como uma forma de referenciar e celebrar a contribuição que Ana tem dado ao campo dos estudos morfológicos no Brasil, e, de modo mais particular, em nossas próprias trajetórias.

Referências Bibliográficas

ALBER, Birgit; ARNDT-LAPPE, Sabine. Templatic and subtractive truncation. In: TROMMER, Jochen (Ed.). *The Morphology and Phonology of Exponence: The State of the Art*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

ANTUNES, Irandé. *Gramática Contextualizada*: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAUER, Laurie; HUDDLESTON, Rodney. Lexical Word-formation. In: HUDDLESTON, Rodney; PULLUM, Geoffrey (Eds.). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002.

BENUA, Laura. Identify effects in morphological truncation. In: BECKMAN, J. (ed.). *Papers in Optimality Theory*, Rutgers, v. 18, n. 1, p. 77-136, 1995.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo, SP: Parábola, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DRESSLER, Wolfgang; MERLINI BARBARESI, Lavinia. *Morphopragmatics*: Diminutives and Intensifiers in Italian, German and Other Languages. Berlin: De Gruyter, 1994.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Processos morfológicos não-concatenativos do português brasileiro: formato morfoprosódico e latitude funcional. *Alfa*, v. 1, n. 48, 2004.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo 'gramática'?*. São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.
GONÇALVES, Carlos Alexandre. Usos morfológicos: os processos marginais de formação de palavras em português. *Gragoatá*, v. 11, n. 21, 2006.
GRANDI, Nicola; KÖRTVÉLYESSY, Lívia. Introduction: why evaluative morphology? In: GRANDI, Nicola; KÖRTVÉLYESSY, Lívia. *Edinburgh Handbook of Evaluative Morphology*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015.
HALLE, Morris; MARANTZ, Alec. Distributed Morphology and the Pieces of Inflection. In: HALE, Ken; KEYSER, Samuel Jay (Orgs.). *The View from Building 20; Essays in Honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1993.
MARANGONI JUNIOR, César. *A blendtividade na formação de palavras: a derivação dos blends na interface entre morfologia, fonologia e pragmática*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
MARANGONI JUNIOR, César. Uma análise inicial para os hipocorísticos do português brasileiro: morfologia avaliativa e molde prosódico. *Cadernos do IL*, Estudos Linguísticos, n. 65, 2022.
MARANGONI JUNIOR, César. Morphological truncation versus hypocorism in Brazilian Portuguese: two different word-formation processes? *Organon*, Porto Alegre, v. 39, n. 78, jul/dez. 2024.
MARANGONI JUNIOR, César. *As (inter)faces da morfologia avaliativa subtrativa no português brasileiro*: hipocorísticos, formas truncadas e blends. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.
MARANGONI JUNIOR, César; MONTEIRO, Beatrice. Domínios de recursividade na morfologia avaliativa do português brasileiro. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v.28, n.2, 2024.
MARANTZ, Alec. No Escape from Syntax: Don't try Morphological Analysis in the privacy of your own Lexicon. In: DIMITRIADIS, Alexis; SIEGEL, Laura; SUREK-CLARK, Clarissa; WILLIAMS, Alexander. (Orgs.). *Proceedings of the 21st Penn Linguistics Colloquium*, v. 4, n. 2, 1997.
MATTIELLO, Elisa. *Extra-grammatical morphology in English: abbreviations, blends, reduplicatives, and related phenomena*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2013.

MERLINI BARBARESI, Lavinia. Evaluative morphology and pragmatics. In: GRANDI, Nicola; KÖRTVÉLYESSY, Lívia. *Edinburgh Handbook of Evaluative Morphology*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015.

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.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* 4 ed.. São Paulo: Editora Contexto, 2011a.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011b.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 8 ed.. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

PERINI, Mário Alberto. *Sofrendo a gramática*: ensaios sobre a linguagem. São Paulo: Ática, 1997.

PERINI, Mário. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2017.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes Editora, 2017.

PILATI, Eloisa. *Aprendizagem linguística ativa*: da teoria à gramaticoteca. São Paulo: Pontes, 2024.

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

SCHER, Ana Paula. Formas truncadas em português brasileiro e espanhol peninsular: descrição preliminar. *ReVEL*, ed. esp. n. 5, 2011.

SCHER, Ana Paula. Concatenative affixation in Brazilian Portuguese truncated forms. In: *Proceedings of the Glow in Asia IX 2012: the main session*. Tsu: Mie University, 2013.

SCHER, Ana Paula. A study of Truncated Nominal Forms in Brazilian Portuguese: their derivation and their relation to non-verbal form classes. In: KATO, Mary; ORDOÑEZ, Francisco (Eds.). *Portuguese and Spanish in Latin America*. Comparative Syntax Series. Oxford: Oxford University Press, 2016.

SCHER, Ana Paula. *Por menos morfologia não concatenativa: uma análise localista para as formas nominais truncadas no português brasileiro*. Tese (livre docência). FFLCH-USP, São Paulo, 2018.

SCHER, Ana Paula; BOECHAT, João Pedro. Uma tipologia gramatical para truncamentos em japonês. *Cadernos do IL*, Estudos Linguísticos, n. 63, dez. de 2021.

SCHER, Ana Paula; MARANGONI JUNIOR, César. Novas evidências em favor de um morfema avaliativo [EVAL]: formas nominais truncadas e blends em português brasileiro. *Fórum Linguístico*, v. 17, 2020.

SCHER, Ana Paula; MONTEIRO, Beatrice; MARANGONI JUNIOR, César. Explorando as (inter)faces da Morfologia: uma proposta para o ensino escolar. In: SCHER, Ana Paula; MARANGONI JUNIOR, César; SILVA, Bruno; BARBOSA, Juliana. (Org.). *A Gramática e a Linguística na Sala de Aula*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, Claudianny Amorim; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de (Orgs.). *Escola, ensino e linguagens*. Natal: EDUFRN, 2017.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). *Gramática, variação e ensino*: diagnose e propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2018.

VILLALVA, Alina. *Estruturas morfológicas: unidades e hierarquia do Português*. Lisboa: FCT, 2000.

Anexo A: Palavras selecionadas para o jogo "Operações Morfológicas"

Palavra-fonte	Exemplo (forma truncada)	Exemplo (formas afixadas, compostos e/ou *blends*)
amigo	ami, migo	amigão, amigo-oculto
amor	mô	amoroso
aniversário	niver	mesversário
carnaval	carna	carnavalesco
churrasco	churras	churrasqueira
feijoada	feijuca	feijoadinha
feriado	feri	feriadão
flamengo	fla, mengo	flamenguista
futebol	fute	futebolista, futebol de sabão, futsal
globo	glô	global
preguiça	pregui	preguiçoso
tranquilo	tranquis	tranquilidade
medicina	med	medicinal
pessoal	pessu	pessoalmente
português	portu, portuga	aportuguesado, portunhol
professor	prô, profe, fessor	professoral
promoção	promô	promoção-relâmpago
situação	situ	situacional
suficiente	sufi	suficientemente
visual	visu	visualmente