

## O ensino do léxico no livro didático<sup>1</sup>

*Portuguese Word-formation  
in Textbooks*

Alba Valéria Tinoco Alves SILVA (UFBA)  
*albavaleria99@gmail.com*

SILVA, Alba Valéria Tinoco Alves. O ensino do léxico no livro didático. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 274-291, jul./dez. 2016.

**Resumo:** Este trabalho é resultante do encontro entre as reflexões e propostas de Irandé Antunes em *Território das Palavras: o estudo do léxico em sala de aula* (2012) e as minhas próprias concepções e crenças relativas ao ensino de língua portuguesa, oriundas da prática docente como professora de léxico e morfologia. Tal confluência de crenças concretizou-se em um projeto de pesquisa, intitulado *O léxico no livro didático*, desenvolvido desde 2013, com o apoio de cinco bolsistas de iniciação científica. Um dos objetivos do projeto é revisitar os estudos lexicais, desenvolvidos nas três últimas décadas, principalmente aqueles de Irandé Antunes (2012), Carlos Alexandre Gonçalves (2007); Margarida Basílio (1998; 2006), Luiz C. de A. Rocha (1998), entre outros, buscando aporte teórico relevante para repensar procedimentos didáticos voltados para o ensino do léxico e para a ampliação do vocabulário. Outro objetivo é analisar um *corpus* constituído de dicionários escolares e livros didáticos de língua portuguesa de ensino fundamental e médio, com o intuito de compilar propostas pertinentes de ensino do léxico. Ambos os objetivos, de certa forma, querem verificar se é verdadeira a hipótese de Antunes de que, apesar de

<sup>1</sup> Partes deste texto foram apresentadas no I Congresso Internacional do Léxico e suas interfaces, 2014, Araraquara - SP e no I Seminário de Pesquisa do Grupo Nêmesis, UFBA, 2015, Salvador-BA.

os estudos linguísticos terem implementado uma série de inovações no ensino de língua portuguesa, principalmente no que tange ao estudo do texto e do discurso, o tratamento do léxico permanece em segundo plano. A condução das reflexões terá como estudo de caso o tratamento dado ao processo de formação de substantivos com os sufixos *-inho* e *-ão*.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Léxico. Ensino.

**Abstract:** This paper results from the research project “O léxico no livro didático”, that has been developed since 2010, at the Language Institute of Universidade Federal da Bahia, based on the works of Irandé Antunes (2012), Carlos Alexandre Gonçalves (2007); Margarida Basílio (1998; 2006), Luiz C. de A. Rocha (1998), among others, about word-formation, vocabulary building and teaching. It aims to know if it is true what Antunes (2012) says about the fact that although the linguistics studies have promoted some important changes in the teaching of text and discourse in Brazilian schools, these changes have not reached the teaching of word-formation and vocabulary building.

**Keywords:** Word-formation. Vocabulary building. Teaching.

## Introdução

O projeto de pesquisa *O léxico no livro didático* e este texto como sua conseqüência têm como pedra angular ou centelha catalisadora o livro de Irandé Antunes, *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula* (2012). Seja como a parte fundamental do edifício ou como a faísca que provocou uma reação, o certo é que as ideias nele presentes dialogam com as minhas concepções e crenças relativas ao léxico e ao ensino de língua portuguesa.

Uma das afirmações do livro de Antunes é que conquanto os estudos linguísticos brasileiros tenham contribuído significativamente para a renovação dos procedimentos de ensino de língua portuguesa, principalmente no que tange aos estudos sobre gêneros textuais e discurso, o tratamento dado ao estudo do léxico e à ampliação do vocabulário permanece marginalizado. Por essa razão, seu livro tem o intuito de defender uma atenção maior para o estudo do léxico, concedendo-lhe o lugar que sua importância nas atividades sociais de linguagem requer; explicitar certas especificações do léxico que permitem vê-lo além de suas dimensões puramente linguísticas e propor uma abordagem textual-discursiva do léxico, destacando recursos de textualização que se valem das propriedades das unidades lexicais (Cf. ANTUNES, p. 11-25).

Essa proposta inicial desdobra-se em um minucioso programa de estudo do léxico, no qual são consideradas diversas perspectivas. Na perspectiva da linguagem como ação discursiva, por exemplo, o

conhecimento do léxico poderia ser explorado no desenvolvimento das competências para a produção de um discurso fluente, com possibilidade de variação vocabular, conforme as demandas de cada situação comunicativa, bem como para a compreensão bem-sucedida de textos orais e escritos mais formais, com exigências de um vocabulário mais especializado. Para tais fins, poderiam ser explorados de maneira contextualizada os sinônimos, antônimos, hiperônimos, parônimos, homônimos e outros recursos lexicais (ANTUNES, 2012, p. 153-160).

O programa contrapõe-se à parca atenção que é dada ao ensino do léxico nos programas de ensino de língua portuguesa, aqui representado por uma seleção de livros didáticos de português de ensino médio. Nesses livros, segundo Antunes, o que se ensina majoritariamente ainda é a análise gramatical de caráter normativo e o que se ensina de léxico reduz-se às seções voltadas para os processos de formação lexical do português, seguidos de atividades de reconhecimento e análise de exemplos de palavras, sem maiores explicações sobre a necessidade e motivação das formações lexicais, muito menos sobre o papel fundamental do léxico na construção dos sentidos do texto (2012, p. 20-24).

Além do livro de Antunes (2012), o projeto *O léxico no livro de didático* tem como referencial teórico estudos clássicos e contemporâneos, voltados tanto para a morfologia derivacional quanto para a morfologia lexical, como Câmara Júnior (1979), Margarida Basílio (1980, 2006), Luiz Carlos Assis da Rocha (1998), Laurie Bauer (1983), Carlos Alexandre Gonçalves (2007), Henriques (2010), Aronoff e Fudeman (2011).

Seu objetivo é verificar *in loco* a dimensão e o teor do espaço reservado ao ensino do léxico em dicionários e livros didáticos de língua portuguesa e contribuir para a formação do professor-pesquisador de português, uma vez que o projeto acolhe estudantes de iniciação científica que tenham interesse em construir uma visão crítica sobre dois de seus instrumentos de trabalho, o livro didático e o dicionário, pelo viés da abordagem dada ao léxico.

Para este texto específico, o *corpus* de análise é composto por três coleções de livros didáticos de ensino médio: ABAURRE; PONTARA, 2008 (3v.); ALVES; MARTIN, 2010 (3v.); SARMENTO; TUFANO, 2010 (3v.), todos eles aprovados pelo PNL D – Livro Didáticos de 2012<sup>1</sup> e listados no Guia PNL D (2011). A análise terá como foco o processo de formação de palavras por derivação, mais especificamente, a partir dos sufixos *-inho* e *-ão*.

<sup>1</sup> 18 coleções passaram pelo processo avaliatório no PNL D 2012, foram aprovadas 11.

## Qual linguística pode ser aqui aplicada?

Quando se diz que léxico é conjunto de palavras de uma língua, focaliza-se o léxico externo; do ponto de vista interno, ou mental, o léxico corresponde às palavras que o falante conhece e ao conhecimento de padrões gerais de estruturação, que permitem a interpretação ou produção de formas novas (BASÍLIO, 2006, p. 10). No âmbito do léxico, portanto, há produtos e processos, o que significa que o tema central desse artigo constrói-se em torno de um objeto heterogêneo. Por essa razão, antes de se passar ao foco principal do texto, far-se-á uma pequena digressão com o intuito de explicitar qual é a abordagem teórica que está sendo aqui utilizada.

Na Apresentação do texto *Análise multissistêmicas das minissentenças*, Ataliba Castilho relembra a criação do primeiro grupo de pesquisas linguísticas coletivas do Brasil, na Universidade Federal da Bahia, liderado pelo Professor Nelson Rossi, na década de 60; faz uma rápida retrospectiva dos projetos coletivos que se seguiram, chegando ao *Projeto de Gramática do Português Falado*; e afirma que,

graças a esses esforços, o português transformou-se na primeira língua românica a ter sua variedade falada culta amplamente descrita, num percurso que vai da organização textual-interativa, passa pela sintaxe das classes de palavras e das construções, chegando à construção morfológica e fonológica das palavras.

Agora que dispomos de tanta informação linguística sobre o português brasileiro, um novo passo terá de ser dado: a interpretação dos achados e a busca de uma generalização (CASTILHO, 2009, p. 63-64).

Mais adiante no texto, ele acrescenta que, uma vez que a língua falada apresenta ao mesmo tempo produtos e processos, a interpretação do conhecimento acumulado sobre o português brasileiro requer a agregação dos recursos da ciência clássica, apropriada para a descrição dos produtos, aos recursos da ciência dos domínios complexos, apropriada para a identificação dos processos de criação linguística (CASTILHO, 2009, p. 64).

Na *Gramática do Português Brasileiro*, Castilho retoma o problema e observa que, se a Linguística quiser participar do debate das questões que interessam às ciências nas últimas cinco décadas, deverá se alinhar à posição epistemológica atualmente designada por “ciência dos domínios complexos”, que traz entre os seus postulados a concepção de que “ao tratar de fenômenos complexos, nenhum método revelará

por si mesmo o objeto por inteiro (CILLIERS, 2000, apud CASTILHO, 2010, p. 53).

Tal concepção aplicada às línguas naturais implica que não se pode ser fiel a um modelo teórico apenas. A complexidade linguística desafia posições teóricas excessivamente delimitadas e, talvez, requeira posições mais ecléticas. Isso porque, embora a língua possua estruturas cristalizadas e passíveis de descrição pelos parâmetros das ciências clássicas, com suas repercussões na Gramática Tradicional e nas gramáticas formais, ela abriga também estruturas em andamento, contraditórias na língua falada, que encontram respostas mais consistentes entre as gramáticas funcionalistas-cognitivistas (cf. CASTILHO, 2010, p.60-63).

A quebra do tabu da pureza teórica interessa ao escopo deste texto, cuja posição eclética pode ser resumida pela afirmação de Aronoff e Fudeman: “usaremos qualquer ferramenta ou método que nos diga como a língua funciona” (ARONOFF; FUDEMAN, 2010, p. 12).

Resta dizer para que ou a serviço de que tal ecletismo se volta, tendo em vista a ideia de que “o interesse de uma ciência não se mede apenas por seu poder explicativo, mas também por sua utilidade, por sua eficácia social, em outras palavras, por suas possíveis aplicações” (CALVET, 2002, p. 145).

Por estar voltado para análise de material didático, este texto e o projeto que lhe dá origem visam a uma possível aplicação, querem ser úteis ao ensino da língua portuguesa. Tal pretensão, por sua vez, está atenta à advertência de Moita Lopes, segundo a qual, “a compreensão de que a LA não é aplicação de linguística é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo”.

A formulação de que as teorias linguísticas seriam capazes de fornecer soluções para os problemas que dizem respeito à linguagem com que se defrontam professores e alunos em sala de aula já foi criticada no bojo da própria LA. Assim como já se sabe que a mesma teoria linguística que se mostra eficiente na descrição de certos aspectos linguísticos pode não o ser do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem de línguas (Cf. MOITA LOPES, 2006, p. 18-19).

Ainda segundo o autor, uma das questões cruciais da pesquisa contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo e suas práticas sociais bem como projetos de

pesquisa que consideram os interesses daqueles que estão diretamente inseridos no contexto de aplicação, uma dimensão que o campo da LA raramente contempla. É preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados das pesquisas acadêmicas como sendo válidas de seus pontos de vista: uma dimensão essencial em áreas aplicadas. O mundo contemporâneo já não pode mais depender de argumentos e ideias transcendentais infalíveis, é necessário justificá-los, discuti-los e considerá-los à luz de escolhas éticas para as vivências e práticas sociais (cf. MOITA LOPES, 2006, p. 21-23).

O projeto de pesquisa, ora em andamento, espera estar alinhado com tais procedimentos, principalmente pelo fato de não trazer respostas prévias; o que se quer é saber, de fato, o que está sendo feito nos livros didáticos e dicionários escolares em termos de ensino do léxico, com o objetivo de analisar eventuais problemas, mas principalmente buscar, nos próprios livros, as propostas pertinentes e compilar, discutir e disseminar as práticas mais produtivas nesse sentido. O projeto, com isso, tem mão-dupla; parte dos livros didáticos e para eles espera, através da divulgação dos seus resultados, retornar suas reflexões.

279

### **O foco na formação de substantivos com os sufixos *-inho* e *-ão*<sup>2</sup>**

A escolha do aumentativo e do diminutivo como foco dessa análise das formações lexicais no livro didático deu-se por várias razões. A primeira delas é que este assunto, normalmente abordado sob a rubrica “grau dos substantivos”, é controvertido desde sua denominação (Cf GONÇALVES, 2007). Mattoso Câmara (1984) define grau como a “categoria linguística que aparece explícita ou fica implícita em qualquer significação que importe na noção de quantidade, estabelecendo uma relação quantitativa entre duas ou mais significações nominais ou duas ou mais significações verbais” (p.130). Segundo ele, o grau implícito figura, entre outros exemplos, nos nomes diminutivos (ex.: *cabecinha*, *meninote*, *passarinho*) e aumentativos (ex.: *facão*), que estabelecem uma relação implícita com a palavra primitiva (ex.: *cabeça*, *menino*, *pássaro*, *faca*) (p.130-131). Castilho, por sua vez, diz que

grau é a intensificação ou a atenuação de traços predicativos, e os substantivos são expressões referenciais, não graduáveis. O que sim os substantivos têm são sufixos derivacionais

<sup>2</sup> O grau pode ser formado com outros sufixos, como *-ito* para o diminutivo e *-aço* para o aumentativo, por exemplo, mas neste texto, o tema restringe-se a *-inho* e *ão*.

que indicam o tamanho, como em *mesona*, *mesinha*, mas tamanho não é grau. Dizem que tamanho nem documento é... (CASTILHO, 2010, p. 510).

Castilho, gracejando, foi ao cerne do problema: em relação a *-inho* e *-ão*, tamanho não é documento, uma vez que, para além de representar, respectivamente, a dimensão maior ou menor do que o normal, o escopo de atuação do aumentativo e diminutivo é muito mais abrangente, apresentando funções de caráter denotativo, expressivo, avaliativo, entre outras.

Segundo Basílio (2006, p. 68-69), o aumentativo tem principalmente função expressiva e denotativa. Na primeira, ele expressa subjetiva ou retoricamente o impacto da dimensão, ou excelência do objeto; na segunda, o aumentativo serve para designar um novo objeto, relacionado porém distinto do que é denotado pela base, e caracterizado como de grande dimensão, como em *calçadão*, *caixão*, *garrafão*, *paredão*, *orelhão*, *carão*, *cebolão* 'infrm termostato que aciona a ventoinha do radiador nos motores automotivos' (HOUAISS, 2009).

Em relação ao diminutivo, Basílio (2006, p. 70-71) afirma que ele também tem função denotativa e expressiva. No primeiro caso, o referente denotado é caracteristicamente pequeno, como em: *cafezinho*, *tesourinha*, *salgadinho*, *medalhinha*, *santinho*, *banquinho*, *colherinha*, entre outros. No caso da função expressiva, o diminutivo é usado como marcador de apreciação ou depreciação em relação ao objeto, de afetividade em relação ao interlocutor e também como elemento de atenuação.

Rocha (1999) tem uma proposta similar à de Basílio, colocando ainda mais ênfase na função expressiva desses sufixos. Segundo ele, os sufixos diminutivos e aumentativos são, antes de mais nada, sufixos avaliativos, expressando necessariamente afetividade e, em alguns casos, aumento ou diminuição de tamanho. Esse teor avaliativo pode ser de três tipos: subjetivo, valorativo e dimensional. Os exemplos que ele cita são:

1. Subjetivo:
  - *Filhinho, vai para a caminha tomar o seu leitinho!*
  - *Filhão, dá um abraço no paizão!*
2. Valorativo:
  - 2.1 Positivo ou melhorativo:
    - *Esse é o timinho do meu coração!*
    - *Que carrão o seu, hein!*
  - 2.2 Negativo ou pejorativo:
    - *Aquela fulaninha na me engana!*
    - *Ele fez um papelão naquela peça!*

3. Dimensional:  
 3.1 Aumentativo:  
 - *Você viu o narizão daquele homem!*  
 3.2 Diminutivo:  
 - *Não adianta nada fazer esse biquinho!*  
 (ROCHA, 1999, p. 221-223).

Isso sem falar na produtividade do sufixo na formação de hipocorísticos não apenas de pessoas, mas também de lugares. No Brasil, os aficionados costumam rebatizar estádios de futebol com apelidos formados a partir da junção do sufixo *-ao* ao nome (ou ao apelido) da celebridade homenageada, como, por exemplo, *Barradão* (Manoel Barradas, BA); *Castelão* (Plácido Aderaldo Castelo, CE); *Leandrão* (Leandro Cláudio da Silva, Barra do Corda, MA); *Pianão*, (Salviano José de Souza Neto, jogador apelidado de *Piano*, Fernando de Noronha - PE); *Marrentão* (Romário de Souza Faria, jogador com fama de ser ‘marrento’, Duque de Caxias-RJ) entre muitos outros.

Segundo o dicionário Houaiss (2009), ‘hipocorístico’ é qualquer palavra criada ou prenome modificado com intenção de carinho, para uso no trato familiar ou amoroso (*papai, mano, benzinho, Marcão* [por Marcos], etc.). A palavra vem do grego *hupokoristikós*, que quer dizer ‘acariciante, suavizante’.

Por tudo que se disse da carga afetiva e expressiva que os dois sufixos carregam, principalmente o *-inho*, é possível sugerir que eles funcionam discursivamente como uma espécie de amaciante das relações sócio-afetivas, ou, nas palavras de Sérgio Buarque de Holanda, em *O homem cordial*,

a terminação *-inho*, aposta às palavras, serve para nos familiarizar mais com as pessoas ou os objetos e, ao mesmo tempo, para lhes dar relevo. É a maneira de fazê-los mais acessíveis aos sentidos e também aproximá-los do coração (HOLANDA, 1995, p. 149).

Apesar dessa riqueza de funções, essas formações sofrem restrições de uso, mais especificamente, restrições discursivas. Provavelmente por causa do alto teor afetivo e expressivo que carregam, as formas em *-inho* e *-ão* são correntes no ambiente familiar e coloquial, mas se tornam rarefeitas no discurso técnico, acadêmico e científico. No âmbito de tais discursos, as noções de tamanho são aferidas e expressas por medidas exatas, obtidas com base em sistemas métricos e não a partir da impressão do falante. Por essa razão, como Rocha adverte,

“numa tese de física, certamente não encontraremos formações do tipo: *vetorzinho, dinamicazinha, inerciazinha, vacuoção, atritão etc*” (ROCHA, 1998, p. 140).

Gonçalves faz uma reflexão semelhante quando sugere que, na escola, o grau deve ser descrito com base nas noções de formalidade e modalidade. Por estarem relacionados à expressividade, os afixos de grau são mais encontrados em gêneros textuais que pressupõem maior familiaridade entre seus interlocutores. Por conseguinte, devem ser evitados em gêneros — orais e escritos — que impliquem maior grau de formalidade, como o texto científico e o seminário, por exemplo (GONÇALVES, 2007, p. 164-165)

Outro aspecto que ressalta dos textos de Rocha (1999) e Basílio (2006), ambos alinhados com os princípios da morfologia gerativa, é que eles utilizam para análise sufixos produtivos. Segundo Bauer (1983, 99), um sufixo pode ser considerado produtivo se ele aparecer em novas palavras cunhadas na língua, palavras estas que poderão ou não permanecer em uso. Um sufixo não produtivo, por outro lado, é aquele cuja distribuição só pode ser depreendida a partir das palavras que ele já compõe, sendo que essa produtividade não é uma questão de tudo ou nada, mas uma questão de gradação: alguns afixos são mais produtivos do que outros.

Donde se infere que há uma preocupação, por parte dos teóricos, em descrever aquilo que permanece em uso na língua, o que se alinha à proposta de Bauer (1983, p. 292) de que a única maneira realística de compreender adequadamente o funcionamento da formação de palavras é ignorar as formas lexicalizadas e concentrar-se nos processos produtivos.

Essa noção, guardadas as devidas divergências teóricas, se faz presente também em obras alinhadas com outras correntes da linguística, como *História e estrutura da língua portuguesa* (1979), de Mattoso Câmara, e em *Gramática da língua portuguesa* (1986), Celso Cunha. Por serem obras de referência, talvez estejam menos comprometidas com a produtividade do que com a compilação exaustiva, ou pelo menos majoritária, de todos os sufixos disponíveis na língua, até mesmo aqueles para quais, supostamente, só haveria um exemplo, como *-ebre* em *casebre*, o que, em Rocha, é denominado sufixóide (1999, p. 123-124). Ainda assim, encontra-se em ambas a preocupação em destacar quais são os sufixos mais utilizados na língua para a formação do diminutivo e do aumentativo. Mattoso Câmara diz que os dois sufixos básicos

diminutivos, em português, são: *-inh* (o,a), de aplicação irrestrita (*livrinho, casinha*, etc.), e *-it* (o,a), muito pouco usado no português do Brasil. Ex.: *boquita* (boca) (CÂMARA JUNIOR, 1979, p. 224-225). Cunha, por sua vez, diz que o sufixo *-ão* é, por excelência, o formador dos aumentativos em português. E que o *-inho* (*-zinho*) é de uma enorme vitalidade na língua, desde tempos antigos (CUNHA, 1986, p. 107-112). Ou seja, também em obras teóricas e referenciais de inclinação mais notadamente histórico-estruturalista ou normativa, observa-se a importância de ressaltar o que é comum e o que é raro no que tange à disponibilidade de sufixos para novas formações.

Outro aspecto também fonte de controvérsia refere-se ao *status* morfológico do aumentativo e diminutivo em relação à palavra primitiva: trata-se de um caso de flexão ou de derivação? Gonçalves (2007) discute minuciosamente a questão, apresentando argumentos que contemplam ambos os lados e concluindo que não se trata de uma questão de tudo ou nada, mas dos critérios utilizados para a análise. Henriques (2010, p. 64-66) faz um trajeto similar em termos de método e conclusão, observando que muitos compêndios talvez tratem o grau como um caso de flexão para alinhar-se com a posição da NGB. O autor, por seu turno (assim como: BASÍLIO, 2006, p. 66; ROCHA, 1999, p. 221-225; CÂMARA JUNIOR, 1979, p. 224-225), defende que o grau é uma caso de derivação, resumindo sua posição no fato de que “flexão é processo obrigatório, que se vincula à sintaxe de concordância (meninO agitadO / meninA agitadA); derivação é processo optativo, que se vincula à estilística (meninINHO agitado / menino agitadÍSSIMO), passível de interpretação da expressividade” (2010, p. 66).

Ainda em relação ao aspecto morfológico, o sufixo *-inho* alterna com *-zinho*, principalmente nos casos em que a forma base termina em consoante, ditongo ou vogal acentuada, como em: *boizinho, mãozinha, amorzinho, papelizinho, sofazinho*. Diz-se ‘principalmente’, porque, embora pareçam ser complementares, não se trata de uma restrição absoluta, como se observa, por exemplo, em *paizinho, painho; mãezinha, mainha* (cf. BASÍLIO, 2006, p.71).

De acordo com Celso Cunha (1986, p. 110), excetuando-se o caso das palavras terminadas em *-s* e *-z*, que exigem naturalmente a forma *-inho* (*pires-inho, rapaz-inho*), não é fácil indicar as razões que comandam a escolha entre *-inho* e *-zinho*. O autor sugere que a escolha pode ser de caráter diastrático, os falantes de linguagem culta dariam preferência a *-zinho* e os de linguagem popular, a *-inho*.

Outra diferença entre os dois sufixos é que enquanto o *-inho* integra-se totalmente ao elemento base, o *-zinho* mantém o acento tônico da palavra-base, como em *pálida – palidazinha; tatu – tatuzinho; pá – pazinha*. Além disso, o *-inho* não impede a flexão de gênero e número: *filho/a → filhinho/a; filhos/as → filhinhos/as*. No caso de *-zinho*, a flexão é feita no sufixo e na base: *indiozinho – indiazinha; balãozinho – balõezinhos* (cf. BASÍLIO, 2006, p. 71-72).

Outra peculiaridade desse par de sufixos é que ambos deixaram de ser apenas elementos gramaticais e passaram a figurar no léxico como substantivos. *Zinho* e *zinha* já estão dicionarizados no Houaiss (2009), com sentido pejorativo, respectivamente, ‘sujeito sem importância’ e ‘mulher qualquer’. *Inho* e *inha* são, pelo menos na Bahia, formas de tratamento afetuosas.

De tudo o que foi prévia e rapidamente exposto, percebe-se que o assunto permite uma série de desdobramentos, e a pergunta que daí emerge é, dentre tantos aspectos interessantes e controversos, o que seria importante propor em termos de ensino, sabendo-se que este assunto é tratado na escola desde o terceiro ano do ensino fundamental até, pelo menos, o segundo ano do ensino médio.

Um primeiro aspecto que se julga importante é destacar do rol de sufixos aqueles que são produtivos, ou seja, o que estão disponíveis para novas formações. Tão importante quanto trabalhar com sufixos produtivos é levar em consideração o conhecimento prévio que esse aluno, mesmo o da série inicial, muito provavelmente, já tem do assunto por ter sido diretamente exposto a formações com diminutivos desde a mais tenra idade. E, a partir desse conhecimento, trabalhar as diversas funções que tais sufixos podem assumir no texto e as restrições discursivas às quais eles estão sujeitos.

Isso significa utilizar a experiência prévia do aprendiz com a linguagem para traçar metas de ensino/aprendizagem, entendendo que, para além da competência linguística que todo falante apresenta em sua língua materna, é necessário desenvolver a sua competência comunicativa, ou seja, as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala aos diferentes tipos de interação (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 71-76). Ou, nas palavras de Mary Kato, respeitar a tese de que novas formas são adquiridas através de velhas funções e novas funções são adquiridas através de formas já conhecidas (1998, 126-128). Tendo isso em mente, passa-se a analisar no *corpus* o que está sendo feito em termos de ensino de Grau.

## O corpus de análise e a análise do corpus

Como foi mencionado na **Introdução**, o *corpus* deste trabalho é composto por coleções de livros que integram a lista de obras indicadas pelo PNLD 2012. Isso significa que elas foram avaliadas a partir de uma série de critérios eliminatórios e classificatórios entre os quais figuram alguns que se relacionam ao léxico. A preocupação em explorar os valores semântico-pragmáticos do vocabulário e em levar em consideração a seleção lexical aparece associada, respectivamente, às atividades de leitura e de escrita (cf. GUIA, 2011, p. 90–95).

Nos livros analisados, observou-se que, em alguns casos, o trabalho com o vocabulário se resume à listagem das palavras consideradas difíceis do texto, como se pode ver na Figura 1 abaixo:

Figura 1 – Glossário retirado de livro didático

**Batel:** embarcação pequena.  
**Acatamento:** respeito, veneração.  
**Degredados:** que foram condenados ao desterro, exilados.  
**Tenção:** propósito, intenção.  
**Praza:** agrada.  
**Cunho:** caráter, índole, tendência.

Não se observou, na maioria das atividades que trazem textos acompanhados de glossário, nenhum trabalho prévio que levasse em consideração o conhecimento prévio dos alunos sobre o sentido dessas palavras, a possibilidade de deduzir o seu significado a partir do contexto, ou a utilização de um dicionário. Com isso, explora-se muito pouco um recurso que esses livros trazem em abundância que é a riqueza de gêneros textuais, que vão desde clássicos da literatura até placas de caminhoneiro, passando por blogs, anúncios e cartuns.

No escopo da análise aqui empreendida, que são os sufixos *-inho* e *-ão*, o assunto é tratado nos livros na parte dedicada à Gramática, no capítulo Formação de palavras ou Formação lexical. Nos livros analisados, perceberam-se alguns aspectos problemáticos: seleção de indiscriminada de sufixos produtivos e não produtivos, exemplos descontextualizados e contraste entre definição complicada e exemplos óbvios, como pode ser visto nas Figuras 2 e 3, abaixo:

Figura 2 – Quadro de sufixos de tamanho retirada de livro didático

Classe original	Palavra original	Sufixo	Termo resultante	Nova classe/flexão
substantivo	boca	-inha	boquinha	substantivo (grau diminutivo ou aumentativo)
	cão	-inho	cãozinho	
	burro	-ico	burrico	
	lembrança	-ete	lembrete	
	parede	-ão	paredão	
adjetivo	bobo	-inho	bobinho	adjetivo (grau diminutivo ou aumentativo)
	grande	-alhão	grandalhão	
	rico	-aço	ricaço	

O quadro da Figura 2 apresenta uma série de problemas. Um deles é que o par de sufixos *-inho* e *-zinho* (omitiu-se o **z**- na tabela, por engano) são tratados como se não houvesse relação entre os dois. Outro problema é que ambos, que são extremamente produtivos, são listados junto a *-ete*, por exemplo, cuja distribuição só pode ser depreendida a partir das palavras que ele já compõe (BAUER, 1983, 99). Além disso, a formação do exemplo, de acordo com o Houaiss (2009) não está correta. Segundo o dicionário, *lembrete* é formado a partir do verbo *lembrar* e não do substantivo *lembrança*. Outro problema diz respeito ao exemplo do termo resultante do acréscimo de *-ão* ao substantivo *parede*. *Paredão*, obviamente pode ser uma parede grande, mas não se menciona o fato de que o aumentativo tem a função denotativa e significa também ‘muro ou local em que pessoas são fuziladas ou eliminadas’.

Figura 3 – Explicação sobre formas aumentativas e diminutivas

### • Formas aumentativas e diminutivas

O acréscimo de sufixos aumentativos e diminutivos ao radical de um adjetivo dará origem a um novo adjetivo. Como se trata de um processo derivacional, portanto resultando na formação de uma nova palavra, não se diz que houve uma flexão de grau do adjetivo. O que se constata é a possibilidade de variar o grau de um mesmo adjetivo, atenuando-o ou intensificando-o, por meio da criação de formas derivadas.

Observe.

*bonito* → *bonitão* → *bonitinho*

*rico* → *ricaço* → *riquinho*

*bobo* → *bobão* → *bobinho*

Na figura 3, observa-se o que se considera uma discrepância entre uma explicação complicada e uma série de exemplos óbvios. A razão da explicação, ou melhor, da ressalva, provavelmente é a controvérsia sobre como se deve ensinar a noção de grau, se ela seria um caso de flexão ou de derivação. O que se percebe nos livros é uma posição indecisa, o que torna as explicações um tanto confusas, tanto para alunos como para professores, como se observa nesse lembrete para o professor na Figura 4:

Figura 4 – Lembrete para o professor retirado de livro didático

Lembrar aos alunos o que foi dito ao final da Introdução desta parte: para alguns gramáticos (como Celso Cunha), aqui não ocorre uma real flexão de grau, porque os sufixos diminutivos e aumentativos, quando acrescentados aos radicais, dão origem a novos substantivos por meio de um processo de derivação sufixal.

Acredita-se que discussão sobre se grau é flexão ou derivação interessa ao estudo da língua portuguesa em nível acadêmico e, certamente ao professor, mas não se considera imprescindível que isso seja lembrado aos alunos. Não se está com isso afirmando que a proficiência na língua prescindia totalmente de conhecimentos teóricos, mas é importante que a sistematização dos conhecimentos lingüísticos seja feita de maneira mais econômica. Como Henriques (2010, p. 64-66) conjectura, a indecisão dos livros talvez advenha de não assumirem uma posição definitiva entre o que diz a teoria e o que preconiza a NGB.

Na busca de abordagens produtivas e significativas para o ensino das formações lexicais, encontrou-se uma atividade muito interessante, destinada ao segundo ano do ensino médio. As instruções da atividade são:

Na língua portuguesa frequentemente os sufixos *-inho* (a) (diminutivo) e *-ão* (aumentativo) são usados de modo conotativo para expressar sentimentos como carinho, desprezo, admiração, por exemplo. Leia crônica a seguir, que aborda justamente a singularidade desse uso expressivo. (ALVES; MARTIN, 2010, v.2, p.119-127)

O texto a ser lido é a *A chave do tamanho*, de José Geraldo Couto, retirado do caderno de esportes do jornal *Folha de S. Paulo*, de 15 de dezembro de 2007, e reproduzido, parcialmente, abaixo:

*No futebol brasileiro, o “ão” e o “inho” expressam muito mais do que a mera estatura dos jogadores*  
A grande contratação do Corinthians para tentar se reerguer é o zagueiro Chicão, que já chega ao clube suspenso por duas partidas. Como o novo contratado vem se juntar a Betão, Zelão e Carlão, fiquei pensando nessa fatura de nomes no aumentativo num time que já teve dias melhores com jogadores como Tupãzinho, Silvinho, Marcelinho e Ricardinho (...). Na história do futebol brasileiro, é muito mais fácil encontrar craques cujo nome termina em “inho” do que em “ão”. Por que será? Talvez porque o aumentativo geralmente conote força física, disposição e uma certa brutalidade, mas raramente esteja associado a uma técnica refinada. De um lado, Ditão, Betão, Ronaldão, Chicão. Do outro, Julinho, Luizinho, Marcelinho,

(...) ... À primeira vista poderia haver uma divisão de trabalho baseada nessa “chave do tamanho”. Os grandões na defesa, os baixinhos no ataque. Mas não é bem assim (...).

Para quem trabalha com a linguagem verbal, o nome das coisas e dos seres é tudo.

Quando chamamos alguém pelo aumentativo, exprimimos respeito e, quem sabe, temor. Usando o diminutivo, comunicamos carinho, fazemos um afago com a voz, mesmo que involuntariamente. Parte da tragédia social em que estamos afundados se revela no fato de chamarmos bandidos inescrupulosos de “Fernandinho Beira-Mar”, “Marcinho VP” e outros apelidos semelhantes. Talvez seja um modo de reconhecer que esses meninos-monstros são frutos do nosso ventre, são os rebentos que, em nossa infinita negligência, colocamos no mundo. Mas do que estávamos falando mesmo?

À leitura do texto seguem-se as seguintes perguntas:

1. A crônica reflete sobre o uso de sufixos diminutivos e aumentativos empregados em um universo específico. Que universo é esse?
2. Identifique a hipótese elaborada pelo autor do texto para justificar a existência de um maior número de craques cujos nomes terminam em *-inho*?
3. Ao afirmar “Mas não é bem assim”, o autor relativiza a hipótese anteriormente formulada e tece considerações sobre a “cultura luso-afro-brasileira”. O que expressariam os nomes próprios terminados em *-inho* e *-ão* no interior dessa cultura?
4. Ainda segundo o autor do texto, parte da tragédia social brasileira se reflete no fato de chamarmos bandidos de “Fernandinho Beira-Mar” e “Marcinho VP”. O que ele quis dizer com isso? (ALVES; MARTIN, 2010, v.2, p.119-127).

Considera-se a atividade pertinente por várias razões, a começar pelas instruções, que são muito simples e partem do pressuposto de que o aluno já conhece o assunto, até a série de perguntas de leitura e interpretação do texto, de variados graus de complexidade, incluindo localização de informação, identificação de hipótese, construção de hipótese, reconhecimento de intertextualidade, utilização de conhecimento prévio, etc.

As questões têm como base a leitura do instigante texto de Couto, no qual o autor retoma a noção corrente de que o *-inho* e *-ão*

estão relacionados à noção de tamanho, para demonstrar o significado afetivo, social e cultural que eles carregam, numa verdadeira aula de observação sociolinguística a partir da língua em uso.

A escolha do texto é muito feliz, porque o autor começa sua crônica refletindo sobre o nome dos atletas contratados por um importante time de futebol, o que muito provavelmente vai suscitar o interesse de grande parte dos alunos, segue buscando associar esses apelidos às habilidades dos jogadores e acaba tecendo considerações pertinentes a respeito da nossa herança cultural e dos nossos problemas sociais, tudo isso a partir de um *-inho* e um *-ao*.

Por último, mas não menos importante, está o fato de que a atividade, em vez de usar um texto como pretexto para ensinar gramática, tem como ponto de partida um texto que utiliza a gramática para refletir sobre o significado e a importância da língua no seu contexto sócio-histórico-cultural.

### **Considerações finais**

Como se disse na **Introdução**, este texto traz os primeiros resultados de um projeto que tem entre seus objetivos analisar livros didáticos para ver o que está sendo feito em termos de ensino de léxico, compilar suas melhores práticas e, de certa forma, verificar se é verdadeira a hipótese de Antunes de que as inovações implementadas na escola pela linguística, no que tange ao ensino de variação e de texto, ainda está por ser feita em relação ao léxico.

Pelo que se observou nas três coleções analisadas, pode-se dizer que a afirmação de Antunes procede nos dois aspectos. As coleções, de modo geral, apresentam textos dos mais variados gêneros, trazem informações teóricas atuais pertinentes a esse respeito e propõem atividades de produção textual interessantes e criativas. No que diz respeito ao léxico, contudo, trabalha-se pouco o vocabulário do texto. Tomando como exemplo os casos em que o texto se faz acompanhar por um glossário das palavras desconhecidas, não se explora o contexto, nem o conhecimento prévio de aluno, tampouco se sugere o uso do dicionário.

No que concerne ao diminutivo e aumentativo, observaram-se, por um lado, exemplos de inadequação no tratamento teórico dado ao assunto, principalmente o fato de não se fazer uma triagem dos sufixos produtivos e de não se tomar uma posição sobre o *status* morfológico

das formações. Se elas seriam um caso de flexão, como ainda diz a NGB, ou um caso de derivação, como demonstram muitos teóricos do léxico.

Na verdade, tal polêmica do âmbito da metalinguagem é da alçada da teorização linguística e, provavelmente, interessa muito pouco ao aluno de nível médio, além de pouco contribuir para a compreensão do fato em si e do seu efetivo uso na comunicação (Cf. GONÇALVES, 2007, p. 164-165).

Melhor seria investir em reflexões criativas e pertinentes, concernentes ao papel das formações lexicais para a construção do texto e para a eficácia do discurso, com é o caso das reflexões a partir da crônica *A chave do tamanho*. São atividades que podem levar o aluno a compreender como a língua funciona e a reconhecer os mecanismos de que ela dispõe para atender às particularidades das diferentes funções e situações sociais.

## Referências

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução, sentido**. São Paulo: Moderna, 2008. 3v.

ALVES, Roberta Hernandez; MARTIN, Vima Lia. **Língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010. 3v.

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ARONOFF, Mark; FUDEMAN, Kirsten. **What is morphology?** West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2011.

BASÍLIO, Margarida. **Estruturas lexicais do português**. São Paulo: Petrópolis: Vozes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

BAUER, Laurie. **English word-formation**. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

CALVET, Jean-Louis. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. **História e estrutura da língua portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. Análise multissistêmica da minissentença. In: RIBEIRO, Silvana; COSTA, Sônia; CARDOSO, Suzana Alice (orgs.). **Dos sons às palavras**: nas trilhas da língua portuguesa Salvador: EDUFBA, 2009. p. 61-82.

COUTO, José Geraldo. **A chave do tamanho**. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 15 dez. 2007.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da língua portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Flexão e derivação: o grau. In: BRANDÃO, S. & VIEIRA, S. **Ensino de Gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007. p. 147-168)

GUIA de livros didáticos: **PNLD 2012**: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

HOLANDA, Sérgio Buarque de [1936]. O homem cordial. In: \_\_\_\_\_. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995. p. 139-152.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. **Morfologia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 6 ed. São Paulo: Ática, 1998.

MOITA LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, Parábola, 2006. p. 13-44.

ROCHA, L. C. de A. **Estruturas morfológicas do português**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

SARMENTO, Leila L.; TUFANO, Douglas. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2010. 3v.

Recebido em: 30 de ago. de 2016.

Aceito em: 26 de dez. de 2016.