



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
(PROFLETRAS)**



UFU

**CLEIDIANA CARDOSO NAZARENO FERREIRA**

**PROPOSTA DE CADERNO SUPLEMENTAR PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES  
SEMÂNTICAS DE ANTONÍMIA E SINONÍMIA EM TURMAS DE SEXTO ANO**

**UBERLÂNDIA  
2018**

**CLEIDIANA CARDOSO NAZARENO FERREIRA**

**PROPOSTA DE CADERNO SUPLEMENTAR PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES  
SEMÂNTICAS DE ANTONÍMIA E SINONÍMIA EM TURMAS DE SEXTO ANO**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

**Linha de Pesquisa:** Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes.

**Área de concentração:** Linguagens e letramentos.

**Orientadora:** Profa. Dra. Eliana Dias

**UBERLÂNDIA  
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

F383p  
2018

Ferreira, Cleidiana Cardoso Nazareno, 1982-  
Proposta de Caderno Suplementar para o ensino das relações  
semânticas de antonímia e sinonímia em turmas de sexto ano / Cleidiana  
Cardoso Nazareno Ferreira. - 2018.  
165 f. : il.

Orientadora: Eliana Dias.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras -  
PROFLETRAS.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.283>  
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Vocabulários,  
glossários, etc. - Teses. 3. Língua portuguesa - Sinônimos e antônimos -  
Teses. 4. Material didático - Teses. I. Dias, Eliana. II. Universidade  
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação Mestrado  
Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

---

CDU: 801

**CLEIDIANA CARDOSO NAZARENO FERREIRA**

**PROPOSTA DE CADERNO SUPLEMENTAR PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES SEMÂNTICAS DE ANTONÍMIA E SINONÍMIA EM TURMAS DE SEXTO ANO**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

**Linha de Pesquisa:** Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes.


**Área de concentração:** Linguagens e letramentos.

Uberlândia (Minas Gerais), 21 de fevereiro de 2018

**Banca Examinadora:**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Eliana Dias – Universidade Federal de Uberlândia (Presidente)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Guilherme Fromm (Universidade Federal de Uberlândia)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Simone Floripi (Universidade Federal de Uberlândia)

**UBERLÂNDIA  
2018**

Dedico esta dissertação a Albertina, Josivaldo e Valfredo. Com as nossas histórias de vida, este caminho foi trilhado, tendo como chão o amor, a dor, a fé e a certeza de não estarmos sozinhos.

## AGRADECIMENTO

A Deus, que é Pai, Filho e Espírito Santo, por me ensinar que a razão do nosso existir consiste no amor, concretizado em ações. É esse amor em serviço que me fez caminhar por essa incrível jornada do Mestrado Profissional em Letras.

À Nossa Senhora de Aparecida, minha Mãe do Céu, por sempre interceder por mim, me proteger e me afagar com seu manto acolhedor.

À minha alfabetizadora, “Tia Nadir”, pelo seu esmero profissional e por ser a primeira professora incentivadora do meu caminhar no maravilhoso universo das Letras e da Educação.

À minha orientadora, professora Dra. Eliana Dias, pelo carinho, generosidade, paciência, dedicação e profissionalismo. De fato, sinto-me muito honrada por ter sido aceita como sua orientanda.

Ao professor Dr. Guilherme Fromm e à professora Dra. Simone Floripi, pelas contribuições para esta pesquisa durante o Exame de Qualificação e por terem aceitado participar da banca de defesa da minha dissertação.

Ao Grupo de Pesquisa em Léxico (PLex), coordenado pelo professor Dr. Guilherme Fromm e pela professora Dra. Eliana Dias, pelas valiosas leituras, análises, reflexões e discussões sobre temas concernentes às Ciências do Léxico.

Aos professores que ministraram aulas na terceira turma do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia (Profletras/ UFU), pelos conhecimentos compartilhados e construídos em nossos encontros.

Aos colegas de mestrado, pelo carinho, respeito e amizade, essenciais para deixar a caminhada mais suave e alegre.

Aos amigos, Luciana Guimarães e Sandro de Carvalho Teles, por serem exatamente quem são: almas iluminadas e cheias de amor e ternura. O carinho dos dois foi fundamental para manter-me confiante.

Ao meu querido amigo e companheiro de viagem, Klauber Franco de Souza, pelo ombro amigo, pela cumplicidade, paciência nos meus momentos de fragilidade e pelas consultorias acadêmicas. Sou muito agradecida por ter alguém tão importante e especial ao meu lado nesta etapa da minha vida.

À minha mãe, Albertina Cardoso Nazareno, e ao meu pai, Josivaldo Ferreira da Silva: sem o amor dos dois, eu não existiria, não seria eu. Durante este mestrado, os dois foram imprescindíveis para que eu permanecesse firme, mesmo diante de tantas tempestades. Levo

comigo o exemplo deles de força e perseverança para continuar a minha caminhada por esta vida.

Ao meu irmão, Valfredo Cardoso Nazareno, que enfrenta as cruzes da vida com tanta paciência e sabedoria. Este mestrado foi uma tarefa necessária para que pudéssemos estar próximos neste momento tão difícil de nossas vidas.

À minha irmã, Tatiana Cardoso Nazareno, aos meus sobrinhos e sobrinhas, ao meu cunhado e à minha cunhada, por compreenderem os meus momentos de ausência e por me amarem mesmo assim.

Ao meu querido Bob (*in memoriam*), por sempre ter oferecido o seu carinho em momentos que tanto precisei.

Por fim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que este estudo fosse realizado com êxito: aos estudantes que participaram da aplicação da pesquisa, aos colegas de trabalho e aos funcionários da Universidade Federal de Uberlândia e da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

“Todas as palavras tomadas literalmente são falsas. A verdade mora no silêncio que existe em volta das palavras. Prestar atenção ao que não foi dito, ler as entrelinhas. A atenção flutua: toca as palavras sem ser por elas enfeitiçada. Cuidado com a sedução da clareza! Cuidado com o engano do óbvio!”

Rubem Alves (2000)



## RESUMO

A versatilidade da competência discursiva envolve questões que perpassam por ações de fomento do estudo contextualizado do léxico. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi oferecer um subsídio teórico e prático para o professor de Língua Portuguesa, por meio de propostas de atividades de vocabulário, relacionadas aos antônimos e aos sinônimos, suplementares aos livros didáticos, tendo em vista a baixa ocorrência de exercícios dessa natureza em material didático de ampla distribuição em escolas públicas brasileiras. Assim, acreditamos que o ensino das relações semânticas de antonímia e sinonímia, em turmas de sexto ano, pôde contribuir para os caminhos de ampliação do vocabulário dos estudantes, auxiliando-os no desenvolvimento de uma maior segurança e diversidade lexical nas interações discursivas. Para alcançarmos nosso propósito, percorremos pelo campo teórico basilar da Lexicologia e seu viés semântico, da Lexicografia e seus direcionamentos para o ensino, do ensino de vocabulário e das relações semântico-lexicais de antonímia e sinonímia. A base desse panorama teórico pautou-se em estudos de Picoche (1977), Pottier (1978), Barbosa (1998; 2001), Biderman (2001; 2003), Dias (2004), Krieger (2011), Ilari (1985; 1997), dentre outros estudiosos. Nesses termos, nossa pesquisa foi desenvolvida com a participação de estudantes de sexto ano de uma escola pública do Distrito Federal. A partir da apreciação do construto teórico, das descrições e das análises de exercícios sobre antonímia e sinonímia, presentes no livro didático selecionado, produzimos atividades direcionadas ao ensino dessas relações semânticas. Com essa produção, iniciamos a aplicação das propostas em turma de sexto ano, avaliando sua viabilidade. Após a descrição e a análise dessas aulas de intervenção, foi possível elaborar o Caderno Suplementar, com as sugestões teórico-práticas de atividades de vocabulário sobre antônimos e sinônimos, a fim de que contribuam como sugestões a serem flexibilizadas pelos professores, de acordo com a sua realidade de trabalho.

**Palavras-chave:** Antonímia. Dicionário Escolar. Léxico. Livro Didático. Sinonímia.

## ABSTRACT

The discursive competence versatility involves subjects that pass over promotive actions of the contextualized study of the lexicon. For that matter, the aim of this work was to offer a theoretical and practical subsidy for the Portuguese Language teacher, by means of drafts from vocabulary activities, related to the antonyms and synonyms, supplemental to the textbooks, bearing in mind the low occurrence of exercises from that nature in didactic material of wide distribution in Brazilian public schools. Thus, we believe that the teaching of the antonym and synonymy semantic relationships, in sixth degree groups, could contribute to the paths of the students' vocabulary expansion, aiding them in the development of a larger safety and lexical diversity in the discursive interactions. For us to reach our purpose, we went through the basic theoretical field of the Lexicology and its semantic bias, Lexicography and their directions for the teaching, vocabulary teaching and semantic and lexical relationships of antonym and synonymy. The base of that theoretical outlook was ruled in studies of Picoche (1977), Pottier (1978), Barbosa (1998; 2001), Biderman (2001; 2003), Dias (2004), Krieger (2011), Ilari (1985; 1997), among other studios. In those terms, our research was developed with participation of sixth degree students' from a public school of Distrito Federal (Federal District). Starting from the appreciation of the theoretical construct, descriptions and analyses of exercises on antonym and synonymy, which are present in the selected textbook, we produced activities addressed to the teaching of those semantic relationships. With that production, we began the application of the proposals in the sixth degree group, evaluating its viability. After the description and analysis of those intervention classes, it was possible to elaborate the Supplemental Notebook, with theoretical and practical suggestions of vocabulary activities on antonyms and synonymous, so that they contribute as suggestions to be relaxed by the teachers, in agreement with their work reality.

**Keywords:** Antonym. School dictionary. Lexical. Textbook. Synonymy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exercício do LDLP Português Linguagens.....	14
Figura 2 – Exercício do LDLP Português Linguagens .....	15
Figura 3 – Exercício do LDLP Português Linguagens .....	16
Figura 4 – Exercício do LDLP Singular & Plural.....	17
Figura 5 – Exercício de vocabulário.....	21
Figura 6 – Classificação do vocabulário ativo e passivo.....	26
Figura 7 – Resumo de algumas concepções terminológicas na Lexicologia.....	31
Figura 8 – Características das relações de sinonímia.....	67
Figura 9 – Exercício 1.....	82
Figura 10 – Exercício 2.....	83
Figura 11 – Exercício 3.....	84
Figura 12 – Exercício 4.....	85
Figura 13 – Exercício 5.....	86
Figura 14 – Exercício 6.....	87
Figura 15 – Exercício 7.....	87
Figura 16 – Exercício 8.....	88
Figura 17 – Exercício 9.....	88
Figura 18 – Modelo de ficha lexicográfica.....	94
Figura 19 – Plataforma inicial.....	99
Figura 20 – Tipos de jogo no <i>KWordQuiz</i> .....	100
Figura 21 – Modelo de cartaz para produção textual dos estudantes.....	101
Figura 22 – HQ 1.....	104
Figura 23 – HQ 2.....	105
Figura 24 – HQ 3.....	105
Figura 25 – HQ 4.....	105
Figura 26 – HQ 5.....	105
Figura 27 – HQ 6.....	106
Figura 28 – HQ 7.....	106
Figura 29 – HQ 8.....	106
Figura 30 – HQ 9.....	106
Figura 31 – HQ 10.....	107
Figura 32 – Esboço de funcionamento do programa Pixton.....	109
Figura 33 – Plataforma do <i>software</i> gerador de palavras cruzadas.....	112
Figura 34 – Exemplo de registro da planilha geradora de palavra cruzada.....	113
Figura 35 – Página com a palavra cruzada já gerada pelo <i>software</i> .....	114
Figura 36 – Ícones com as possibilidades de ações do <i>software</i> .....	115
Figura 37 – Registro dos participantes 1.....	120
Figura 38 – Registros dos participantes 2.....	121
Figura 39 – Registros dos participantes 3.....	122
Figura 40 – Registros dos participantes 4.....	123
Figura 41 – Registro de exemplos sobre antônimos.....	127
Figura 42 – Elaboração textual imagética.....	128
Figura 43 – Produção de HQ da Equipe 1.....	130
Figura 44 – Produção de HQ da Equipe 2.....	131
Figura 45 – Elaboração de palavra cruzada.....	133
Figura 46 – Ilustração do “Ludo Humano” .....	136

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICO

Quadro 1 – Livros mais distribuídos no PNLD – 2017.....	19
Quadro 2 – Características do léxico e do vocabulário.....	25
Quadro 3 – Definição da unidade lexical “maloca” em dicionários escolares do tipo 3.	44
Quadro 4 – Tipos de dicionário escolar para cada etapa de ensino.....	46
Quadro 5 – Diretrizes dos PCN para elaboração de atividades sobre léxico.....	57
Quadro 6 – Resumo das relações semântico-lexicais de significação.....	61
Quadro 7 – Tipologia antonímica.....	70
Quadro 8 – Etapas da pesquisa.....	76
Quadro 9 – Resumo da atividade 1.....	92
Quadro 10 – Exemplo de registro de informações pelos grupos formados.....	93
Quadro 11 – Resumo da atividade 2.....	96
Quadro 12 – Lexias selecionadas e suas possíveis relações de contraste.....	97
Quadro 13 – Resumo da atividade 3.....	103
Quadro 14 – Palavras-chave relacionadas às HQ’s.....	107
Quadro 15 – Exemplo do painel a ser preenchido pelos estudantes.....	108
Quadro 16 – Resumo da atividade 4.....	111
Quadro 17 – Resumo da atividade 5.....	115
Quadro 18 – Lista de antônimos e sinônimos.....	135
Quadro 19 – Relatos registrados pelos estudantes.....	138
Gráfico 1 – Níveis de alinhamento e discrepância nos registros dos participantes.....	139

## **LISTA DE SIGLAS**

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
EAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
HQ – História em Quadrinhos  
ILEEL – Instituto de Letras e Linguística  
LD – Livro Didático  
LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa  
LP – Língua Portuguesa  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PLex – Grupo de pesquisa “Pesquisas em Léxico”  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PPP – Projeto Político-pedagógico  
Profletras – Programa de Mestrado Profissional em Letras  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: CENÁRIO INICIAL DA PESQUISA .....</b>	<b>8</b>
1.1 Apresentação .....	8
1.2 Antecedentes.....	9
1.3 Considerações iniciais .....	10
1.4 Justificativa .....	11
1.5 Hipóteses e objetivos da pesquisa .....	17
1.5.1 Objetivo geral .....	17
1.5.2 Objetivos específicos.....	18
1.5.3 Identificação do <i>corpus</i> .....	18
 <b>2 PERCURSO TEÓRICO: FUNDAMENTOS NORTEADORES BÁSICOS .....</b>	<b>20</b>
2.1 A Lexicologia e seu viés semântico .....	20
2.2 Termos básicos da Lexicologia .....	23
2.2.1 Léxico e vocabulário .....	24
2.2.2 A “palavra” e as suas implicações terminológicas .....	28
2.3 Lexicografia.....	32
2.3.1 Lexicografia e Dicionários .....	32
2.3.2 Pistas históricas sobre o fazer lexicográfico .....	32
2.3.3 Abordagem conceitual sobre a Lexicografia .....	33
2.3.4 Dicionário de língua monolíngue .....	35
2.3.5 O fator variacional linguístico no dicionário de língua monolíngue .....	38
2.4 Lexicografia Pedagógica .....	40
2.4.1 Os Dicionários Escolares do PNLD .....	46
2.5 O ensino do vocabulário .....	51
2.5.1 Os PCN (BRASIL, 1998) e o ensino do vocabulário .....	52
2.6 Relações semântico-lexicais de antonímia e sinonímia.....	58
2.6.1 A Semântica Lexical em nossa pesquisa .....	58
2.6.2 Quadro-resumo das relações semântico-lexicais.....	60
2.6.3 Sinonímia.....	62
2.6.4 Antonímia .....	67
 <b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS PARA A PESQUISA.....</b>	<b>73</b>
3.1 Desenho da pesquisa.....	73
3.2 Pressupostos metodológicos .....	75
3.3 Etapas da pesquisa .....	76
3.4 Metodologia de análise dos resultados .....	77
3.5 Local de realização da pesquisa.....	77
3.6 Ano de ensino .....	79
 <b>4 DESCRIÇÃO DOS EXERCÍCIOS DE ANTÔNIMOS E SINÔNIMOS DO LD PORTUGUÊS LINGUAGENS (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) .....</b>	<b>80</b>
4.1 Por que lançar um olhar sobre o LD? .....	80
4.2 Identificação e breve descrição dos exercícios de antonímia e sinonímia .....	81

<b>5 PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA O CADERNO SUPLEMENTAR .....</b>	<b>90</b>
5.1 Propostas teórico-práticas.....	90
5.1.1 Proposta teórico-prática 1 .....	91
5.1.1.1 Proposta de atividade 1 .....	92
5.1.2 Proposta teórico-prática 2 .....	95
5.1.2.1 Proposta de atividade 2.....	96
5.1.3 Proposta teórico-prática 3 .....	102
5.1.3.1 Proposta de atividade 3 .....	103
5.1.4 Proposta teórico-prática 4 .....	110
5.1.4.1 Proposta de atividade 4.....	111
5.1.4.2 Proposta de atividade 5.....	115
 <b>6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS...</b>	<b>117</b>
6.1 Organização inicial do ambiente de aplicação .....	117
6.2 Atividade 1: Ficha lexicográfica e Relações de sinonímia.....	118
6.3 Atividade 2: Produção de texto a partir das relações antonímicas .....	125
6.4 Atividade 3: Elaboração de campo léxico-textual sinonímico .....	129
6.5 Atividade 4: Produção de palavras cruzadas de antônimos e sinônimos .....	132
6.6 Atividade 5: Jogo do Ludo Humano.....	134
6.7 Culminância da aplicação .....	137
 <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
 <b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>145</b>
 APÊNDICE 1 – Modelo de Diário de Campo.....	152
APÊNDICE 2 – Questionário aos estudantes participantes da pesquisa.....	153
APÊNDICE 3 – Caderno Suplementar.....	155
 ANEXO 1 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	157
ANEXO 2 – Texto do LD Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) .....	158
ANEXO 3 – Texto do LD Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) .....	160
ANEXO 4 – Textos com glossários do LD (CEREJA; MAGALHÃES, 2012).....	161

## 1 INTRODUÇÃO: CENÁRIO INICIAL DA PESQUISA

Neste capítulo, tecemos uma abordagem geral sobre a nossa pesquisa. Desse modo, apresentamos em qual contexto os estudos estão situados e quais foram as ações motivadoras antecedentes ao desenvolvimento deste trabalho.

Mais adiante, nas considerações iniciais, esclarecemos o porquê de olhar para o livro didático (LD) como objeto a ser complementado pelos professores. Na sequência, no campo das justificativas, abordamos a relevância de nossos estudos e propostas.

Logo após, nas próximas seções, esclarecemos as hipóteses e os objetivos esperados. Por fim, explanamos sobre o critério de escolha do *corpus* que foi utilizado como base para análise e propostas de atividades suplementares.

### 1.1 Apresentação

Esta pesquisa faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal de Uberlândia. Conforme suas diretrizes, o Profletras oferece a área de concentração "Linguagens e letramentos", com duas linhas de pesquisas, quais sejam: a) "Teorias da Linguagem e Ensino" e b) "Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes". Nesse cenário, nosso trabalho vincula-se à segunda linha de pesquisa citada.

Por meio deste estudo, desenvolvemos propostas de atividades de antônimos e sinônimos, com a elaboração de exercícios de vocabulário, voltados para a complementação do LD. Com isso, o nosso intuito foi auxiliar os professores e, consequentemente, os estudantes de sexto ano, públicos-alvo da pesquisa.

Com esse propósito, a escolha da temática é resultado da compreensão sobre a importância de estudos relacionados à ampliação de vocabulário, por meio do ensino das relações semânticas de antonímia e sinonímia. Outrossim, encaramos o aprendizado dessas questões semântico-lexicais como um processo estratégico que deve ser ensinado e construído interativamente entre professores e estudantes, a partir da (re) construção do repertório vocabular dos jovens.

Nesse viés, o olhar específico para as relações semânticas de antonímia e sinonímia deve-se ao fato de ambas serem conteúdos próprios da grade curricular dos aprendizes que participaram da pesquisa. Todavia, consideramos que o ensino das demais relações, como



hiperonímia, hiponímia, polissemia e homonímia, dentre outras, é também de igual importância para o desenvolvimento do conjunto lexical.

Cabe, desse modo, discussões e pesquisas futuras sobre a inserção e o trabalho desses outros elementos semânticos em todos os anos escolares do ensino fundamental, de forma que a complexidade de abordagem seja coerente com a maturidade de cada grupo de estudantes. Por ora, eles não serão nosso objeto principal de estudo.

Em suma, este trabalho está ligado a uma pesquisa maior realizada pela Profa. Dra. Eliana Dias, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), intitulada "Lexicologia, Lexicografia e Lexicografia Pedagógica: o ensino do léxico". Em sua pesquisa, a referida professora promove, por meio de várias subpesquisas, uma reflexão necessária sobre o ensino do léxico com o uso do dicionário nas escolas públicas.

## **1.2 Antecedentes**

O desenvolvimento de um projeto direcionado à proposta de elaboração de caderno suplementar ao LD, com sugestões de exercícios voltados à ampliação da competência lexical nas aulas de Língua Portuguesa (LP), manifestou-se a partir de nossas experiências pessoais na atividade docente. Com efeito, os desafios encontrados na mediação entre textos e atividades do LD e os estudantes, oferecendo-lhes as ajudas necessárias para a compreensão e a ampliação vocabular, sempre foram uma constante. Além disso, a participação em cursos de aperfeiçoamento, em reuniões pedagógicas e em encontros com outros professores de LP permitiu-nos perceber que o trabalho com o léxico, a partir do LD, era um desafio não só pessoal, mas coletivo.

Nessa conjuntura, a participação na 4ª Oficina “Estratégias de Leitura para o Ensino Fundamental”, do II Colóquio sobre o Ensino de Língua Portuguesa, promovido pelo Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da UFU, corroborou nosso interesse de aprofundarmo-nos nos estudos sobre questões relacionadas ao processo de ensino de vocabulário. Em virtude das abordagens teóricas e práticas desenvolvidas na oficina, foi possível refletir sobre a utilização de estratégias de compreensão lexical em sala de aula, com a mediação do professor, a partir de exercícios contidos em LD's, como meio facilitador na formação de leitores ativos e com um repertório lexical ampliado.

Outro fator importante para a consolidação deste trabalho foi a participação no Grupo de Pesquisa em Léxico (PLex) da UFU. A partir de leituras e discussões realizadas nesse grupo, relacionadas à Lexicologia e à Lexicografia, delimitamos a temática de nosso estudo e

confirmamos a necessidade de propor contribuições ao professor, direcionadas à prática de ensino, com base no aparato teórico advindo da Lexicologia, da Lexicografia, da Lexicografia Pedagógica e dos estudos léxico-semânticos. Assim, nossa participação no PLex foi decisiva para refletir sobre o quão importante seria oferecer um suporte teórico-prático, direcionado ao campo semântico-lexical antonímico e sinonímico, para o professor de LP dos sextos anos, tendo em vista as especificidades curriculares legais dessa etapa da educação escolar.

Diante desse panorama, verificamos que autores ligados às Ciências do Léxico (BARBOSA, 1980; BIDERMAN, 2001a, dentre outros) abordam sobre a dificuldade de estudar o léxico de uma língua, devido ao seu caráter sistêmico amplo e aberto. Quando esse estudo é levado para a sala de aula da Educação Básica, percebemos, ainda, que ele é feito com uma excessiva brevidade, minimizando sua importância no desenvolvimento do saber textual-discursivo.

Com esse cenário que antecede a concretização da nossa pesquisa, depreendemos que este estudo contribuirá para uma conscientização do professor de língua materna sobre a importância do desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas, voltadas para o ensino do léxico. De modo mais funcional, acreditamos que o construto desta pesquisa pode concorrer para que teoria e prática sejam conciliadas na realidade escolar.

Isto posto, os professores poderão usufruir de um campo teórico sobre as relações semânticas de antonímia e sinonímia, bem como de exercícios que poderão ser desenvolvidos ou flexibilizados, de acordo com as necessidades percebidas pelo professorado. Temos, assim, o propósito de oferecer meios para que os docentes caminhem autonomamente na elaboração de atividades, a partir de um percurso teórico construído pelo campo da Lexicologia, da Lexicografia, da Lexicografia Pedagógica e das relações léxico-semânticas.

### **1.3 Considerações iniciais**

Para a efetivação do estudo que desenvolvemos, optamos por lançar um olhar para o LD de Língua Portuguesa (LDLP), por esse ser um recurso que, de modo geral, pauta as aulas de LP nas escolas brasileiras. Nesse sentido, fez-se necessário, também, considerarmos a relevância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1998) no bojo deste estudo, uma vez que fornecem diretrizes básicas para que os docentes parametrizem, mesmo que, minimamente, o ensino da língua materna nas escolas.

Em nossa compreensão, o LD, bem como os PCN (BRASIL, 1998), não dão o devido tratamento ao ensino do vocabulário, tendo, em seu desenvolvimento, apenas considerações fragmentadas sobre tal prática. Sobre esse aspecto, Dias (2004, p. 2) afirma:

A experiência em sala de aula no ensino fundamental [...] nos fizeram constatar que os exercícios de vocabulário de grande parte dos livros didáticos são, em sua maioria, ineficientes para a aprendizagem dos estudantes, isto é, dificilmente ‘precisam’ o vocabulário do aluno ou fazem com que as palavras neles exploradas sejam incorporadas ao seu léxico ativo.

O que ocorre é que os professores, de modo geral e rotineiro, tendem a reproduzir os conteúdos do LD e a aplicar seus exercícios, desvinculados do conhecimento que os estudantes já possuem. Dessa forma, perde-se a chance de trabalhar com esse conhecimento prévio, que poderia ser ativado durante o processo de aprender a ler e ensinar a compreender as unidades lexicais, que constituem a base textual em uma realidade discursiva.

Dessa maneira, restringe-se a possibilidade de participação na construção de identidades e de projetos de vida. Decerto, mais do que um simples momento de transição, o pré-adolescente faz parte de um construto histórico-social, constituído pelas inter-relações sociais (AGUIAR et al., 2001).

É diante dessa conjuntura que, em nossa experiência em sala de aula, passamos a olhar reflexivamente para as atividades do LD. Assim, consideramos a sua importância no contexto escolar brasileiro, bem como percebemos o salto qualitativo das obras, incentivado também pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>1</sup>.

Contudo, é importante que o uso desse material didático seja realizado de modo flexível, para que se possa atender às especificidades do público-alvo. É nessa perspectiva que justificamos a proposição de um aparato teórico e prático, que suplemente o LDLP de sexto ano, de modo a oferecer sugestões de atividades concernentes ao ensino do léxico em seus aspectos semânticos de antonímia e sinonímia.

#### **1.4 Justificativa**

A partir do contexto inicial apresentado, acreditamos na relevância em contribuir para o processo de ensino de LP com um produto, que, neste estudo, denominamos de caderno

---

<sup>1</sup> O objetivo do PNLD é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos estudantes da educação básica de escolas públicas (informação disponível em: <portal.mec.gov.br/pnld/apresentação>, Acesso em jan. 2017).

suplementar ao LD. Nesses termos, pensamos na elaboração de tal instrumento de modo que ele pudesse ser desenvolvido em turmas de sexto ano e que abordasse o ensino dos antônimos e dos sinônimos, a partir de exercícios que auxiliassem no processo de ampliação do repertório vocabular, uma vez que, conforme mostraremos, muitos não são eficazes para esse fim.

Com esse olhar voltado para o ensino, é interessante que haja esforços em direção ao trabalho com o léxico, a partir do LD, instrumento privilegiado em sala de aula. Uma vez que a instituição escolar autoriza a sua utilização, dando a ele a voz central na relação didático-pedagógica, ela o legitima (CORACINI, 1999). Desse modo, é pertinente analisarmos como a seleção e a abordagem de exercícios de compreensão e ampliação de vocabulário são direcionadas nesse material didático.

Por conseguinte, focar a pesquisa em uma realidade de sexto ano justifica-se pelo fato de que, na visão geral dos docentes, os aprendizes desse grupo escolar trazem consigo algumas lacunas em relação ao saber sistematizado considerado básico para a progressão nos estudos. Dessa maneira, pensa-se, até mesmo, na limitação de conhecimentos relacionados aos processos de letramento, fator necessário para que se avance de forma desejada no campo da leitura e do repertório vocabular.

Tal constatação, feita pela nossa experiência nesse nível de ensino, é ratificada nos estudos realizados por Mansutti et al. (2007). A saber, segundo suas pesquisas, 28% dos professores consideram que os estudantes do ensino fundamental, das séries finais, não sabem escrever e 69% apontam problemas sérios de letramento, apesar de alfabetizados.

Essa situação endossa a importância do desenvolvimento de pesquisas voltadas para o ensino em LP em turmas de sexto ano, principalmente, no que se refere à ampliação do vocabulário passivo e ativo (GALISSON, 1979 apud DIAS, 2003). Além disso, a necessidade dessa ampliação para a melhoria das práticas discursivas e a importância disso para o desenvolvimento da aprendizagem fomentam a viabilização de estudos nessa área.

Sobre essas questões, alguns estudiosos, como Bezerra (2004), identificaram a escassez e a fragmentação de atividades voltadas para o ensino das relações antonímicas e sinonímicas nos LD's. Com essas constatações, consideramos possível e viável oferecer um instrumento que sirva de subsídio para o desenvolvimento do repertório vocabular dos aprendizes, de modo a guiar com maior assertividade o trabalho dos professores.

Portanto, com o embasamento de pressupostos teóricos, descrevemos, brevemente, como se dá a abordagem lexical antonímica e sinonímica em LD de sexto ano, escolhido pela equipe de LP de determinada instituição escolar. Esse estudo descritivo serviu como base para

a elaboração de outras atividades, a partir de propostas teórico-práticas sobre as relações léxico-semânticas de antonímia e sinonímia.

Assim, no intuito de colaborar com atividades que permitam fomentar o desenvolvimento de vocabulário dos estudantes, de modo a auxiliar o professor nos subsídios teóricos e práticos acerca do que foi abordado, foi que este projeto se realizou. Em suma, essa colaboração se concretiza com o oferecimento de um produto de pesquisa, doravante nomeado de Caderno Suplementar, com atividades de vocabulário, que enfoquem as relações semânticas antonímicas e sinonímicas.

Para a concretização dessa proposta, foi mister percebermos quem era o estudante real; e, advindo das camadas populares, fez-se mais pertinente ainda pensarmos o processo de compreensão e interpretação textual como prática social, capaz de auxiliar o indivíduo na sua inserção e transformação do meio em que está inserido (SOARES, 2009). Com essa visão, não basta mais ao professor limitar-se ao ensino de decodificação de unidades lexicais descontextualizadas, pois a amplitude e a variedade de leitura em que os discentes estão articulados fazem com que eles esperem muito mais das aulas.

Sobre essas questões, Dias (2004, p. 4) explica que, embora não seja culpa dos docentes,

na verdade, a maioria dos professores pouca atenção tem dado aos problemas concernentes ao léxico. Além de estar sempre preocupada com o conteúdo programático, a maioria não tem formação nas áreas de Lexicologia e Lexicografia, não percebendo, por isso, o papel do léxico no mundo comunicacional em que o aluno está inserido.

Somada a essa realidade, ratificamos o enfoque indireto e diminuto dado no LD em relação ao ensino de antônimos e sinônimos. Nessa perspectiva, em um breve olhar sobre os exercícios de dois LD's com maior número de coleções distribuídas nacionalmente, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>2</sup>, apresentamos uma pequena amostragem, a seguir, para justificarmos a escolha do nosso tema.

Na coleção Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012)<sup>3</sup>, identificamos um rol de 21 atividades que fazem menção aos estudos sobre sinonímia e apenas uma atividade sobre antonímia. Entretanto, não há uma abordagem direta que cite essas duas relações semânticas como objeto de ensino<sup>4</sup>. A seguir, demonstramos algumas dessas atividades:

<sup>2</sup> Os dados com as coleções mais distribuídas no PNLD 2017 podem ser consultados no site <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos> (Acesso em set. 2017).

<sup>3</sup> Segundo dados do FNDE, essa coleção teve 5.792.929 de obras distribuídas nacionalmente.


<sup>4</sup> Consideramos que um conteúdo é tomado como objeto de ensino quando é realizada uma abordagem que contemple suas características e especificidades de uso (TRAVAGLIA, 2011).

Figura 1 – Exercício do LDLP Português Linguagens

**Sem barra**

Enquanto a formiga  
carrega comida  
para o formigueiro,  
a cigarra canta,  
canta o dia inteiro,  
A formiga é só trabalho.  
A cigarra é só cantiga.

Mas sem a cantiga  
da cigarra  
que distrai a fadiga,  
seria uma barra  
o trabalho da formiga.



(José Paulo Paes, in: Henriqueta Lisboa et alii. *Vozes de poesia*.  
São Paulo: Ática, 2003. p. 50.)

Veja alguns dos significados da palavra **barra**, empregada no poema:

Professor: É um bom momento para comentar com os alunos dois fatos: o dicionário registra os significados que são correntes na língua viva; cada dicionário registra de determinado forma os significados das palavras. Se quiser ampliar os comentários, escolha algumas palavras e mostre seus sentidos em diferentes dicionários.

**bar.ra** sf 1. Peça ou bloco de algum material (metal, madeira, chocolate, etc.); 2. debrum; 3. bainha feita em roupas; 4. aparelho de ginástica; 5. traço oblíquo (/) de uso variado na escrita; 6. gr. dificuldade, transe difícil; 7. foz de um rio ou riacho.

(Minidicionário Soares Amora de língua portuguesa. 17. ed.  
São Paulo: Saraiva, 1997)

**O significado e o contexto**

O dicionário registra os diferentes sentidos de uma palavra, pois eles podem variar, dependendo do contexto. Isso quer dizer que precisamos selecionar no dicionário o sentido que seja mais adequado ao texto em que a palavra está empregada.

a) Entre os sete sentidos que o dicionário registra para a palavra **barra**, qual deles se aproxima mais do significado que a palavra tem no texto? O de número 6.

b) Na sua opinião, que palavra ou expressão pode substituir com mais adequação e precisão a palavra **barra** nesse contexto? Resposta pessoal. Sugestão: A expressão coisa muito difícil.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 23 - 24).

Em uma breve descrição desse exercício, pudemos constatar que os autores utilizaram o verbete do Minidicionário Soares Amora de Língua Portuguesa para apresentar sete acepções para a entrada “barra”. Nesse caso, percebemos que a intenção foi que o estudante analisasse o significado da unidade lexical dentro de um contexto (poema “Sem barra”, de José Paulo Paes). Os autores, ainda, complementaram a atividade com uma breve explicação sobre a função dos dicionários e os contextos de uso.

No entanto, refletimos e analisamos que o professor, por meio dessa abordagem inicial, realizada pelo LDLP, pode desenvolver atividades suplementares que reforcem as relações de sinonímia do lexema “barra” dentro do contexto discursivo do poema, utilizando, para isso, o próprio gênero verbete. Uma opção de trabalho suplementar seria a elaboração de um verbete com o lexema “barra”, com a implementação de definições sinonímicas.

Nessa perspectiva, consideramos importantes os exercícios do LDLP. Contudo, percebemos que a suplementação com mais atividades de vocabulário é benéfica para os

aprendizes no seu desenvolvimento contínuo de ampliação lexical. Por conseguinte, analisamos também outra atividade sobre sinonímia, apresentada a seguir:


Figura 2 – Exercício do LDLP Português Linguagens

Leia a seguinte anedota, contada por Ziraldo, e responda às questões 1 e 2.

E tinha aquele professor de gramática que gostava de falar direitinho, um português limpo, a pronúncia bem-caprichada, os termos bem-escolhidos. Ao ouvir as gírias que os filhos usavam, ficou escandalizado e pediu:

- Eu queria pedir um favor, pode ser?
- Claro, papai.
- Por favor, não falem duas palavrinhas: uma é “cafona” e a outra é “careta”. Está bem?
- Tudo bem, papai. Quais são as palavras?

(Ziraldo, *As anedotinhas do Bichinho da Maçã*, 14. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1988, p. 8.)



2. A gíria é uma espécie de modismo linguístico, que geralmente dura um tempo curto. Se, entretanto, ela persiste, acaba se incorporando ao vocabulário da língua e deixa de ser gíria. A palavra **cafona**, por exemplo, foi uma gíria muito utilizada na década de 1970.

Com o sentido de algo de mau gosto, sem refinamento, ultrapassado. Hoje em dia se tem empregado brega no lugar de cafona.

a) Levante hipóteses: Com que sentido provavelmente o pai entendia a palavra **cafona**? Que outro termo da gíria de hoje você empregaria no lugar de **cafona**?

b) A palavra **careta** vem sendo empregada ultimamente na gíria de alguns grupos sociais. Com que sentido provavelmente o pai a entendia? Que outra palavra da gíria poderia ser empregada no lugar dela?

Careta equivale a ultrapassado, tradicional, desatualizado. Professor: Pergunte aos alunos que termos da gíria local com sentido equivalente eles conhecem.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 46 - 47).

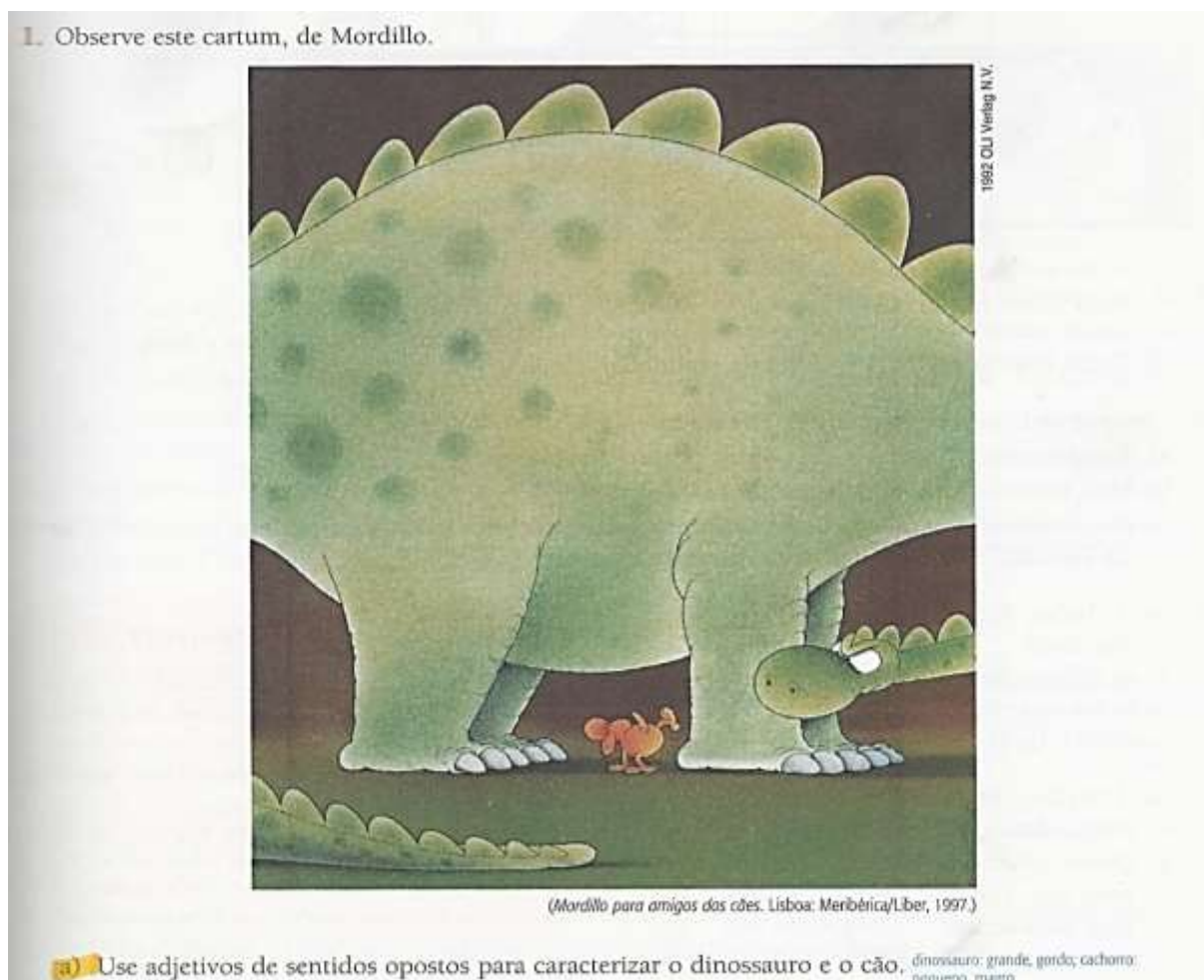
Mais uma vez, verificamos a análise de unidades lexicais contextualizadas. Nesse caso, um aspecto interessante que ressaltamos é a referência de sinônimos entre unidades léxicas de aspectos variacionais sociais diferentes, assim como é feito quando se estimula o estudante a pensar em sinônimos para as gírias como “cafona” e “careta”.

Desse modo, refletimos que essa atividade pode ser aprofundada se o professor for além das respostas dadas aos questionamentos do LDLP. Podemos, por exemplo, a partir da perspectiva que o LDLP direciona, fazer um levantamento das gírias que os jovens utilizam, promovendo um jogo de palavras cruzadas que relacione o lexema-gíria com outro lexema-sinônimo que não seja gíria.

Em relação à antonímia, identificamos apenas uma atividade que faz menção indireta a esse tipo de relação semântica, como exposto a seguir:



Figura 3 – Exercício do LDLP Português Linguagens



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 46 - 47).

Nessa situação, a atividade se restringe à abordagem da antonímia para relações de oposição simples. Com isso, é importante que o professor trabalhe com os estudantes a diversidade que pode existir nas relações de contraste. Nesse viés, de modo geral, poderia ser trabalhado um jogo de mímicas, a partir da realidade proposta no LDLP, direcionado para o sentido gradativo que pode aparecer em “grande – médio – pequeno”, “gordo – em forma – magro”, ampliando as características de contrastes.

Já na obra “Singular & Plural” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012), segunda coleção mais distribuída<sup>5</sup>, no LDLP destinado ao sexto ano, há apenas uma atividade que, diretamente, refere-se à sinonímia, com uma breve conceituação, conforme demonstramos a seguir:

<sup>5</sup> Segundo dados do FNDE, foram 1.108.198,00 de exemplares distribuídos no último PNLD.



Figura 4 – Exercício do LDLP Singular & Plural

e) Apesar de ver defeitos em Nanda, a narradora também vê qualidades e continua sendo sua amiga. O que você acha da atitude na narradora? Por quê?

- Poderíamos usar o adjetivo *transigente* para descrever a narradora. Procure no dicionário o significado dessa palavra e escreva três **sinônimos** dela.

**Sinônimos** são palavras que têm sentido semelhante. Por exemplo: bonito/belo; alegre/contente; carta/missiva.

Fonte: Figueiredo; Balthasar e Goulart (2012, p. 31).

Nessa atividade, mostrada na Figura 4, observamos que não há uma exploração das características e das especificidades da sinonímia. Em relação à antonímia, não há registros no referido LD.

Diante dessa realidade, concebemos como essencial o desenvolvimento de atividades complementares sobre o assunto, que abordem a complexidade existente nas relações de equivalência e de contraste. Sendo assim, a partir dessas considerações, situamos, na sequência, a hipótese da nossa pesquisa, bem como seus objetivos.

## 1.5 Hipóteses e objetivos da pesquisa

Em nossa experiência de trabalho em sala de aula, temos observado que os professores de LP utilizam, com considerável frequência, o LDLP. Além desse material, eles têm a sua disposição o dicionário escolar como suporte didático para o ensino de vocabulário. Assim, para esta pesquisa, a hipótese que levantamos é a de que a utilização desses materiais com uma intervenção do professor, no que se refere ao desenvolvimento de exercícios sobre o ensino das relações semântico-lexicais de antonímia e sinonímia, auxiliará de forma mais profícua a ampliação de vocabulário dos aprendizes.

A partir dessa hipótese, apresentamos, a seguir, os objetivos que conduziram a evolução dos estudos.

### 1.5.1 Objetivo geral

O propósito geral desta pesquisa é oferecer subsídios teórico-práticos para o professor de LP, em formato de Caderno Suplementar. Esse Caderno é composto por atividades de vocabulário, relacionadas aos antônimos e aos sinônimos, a fim de que essas sugestões possam ser desenvolvidas de modo a complementar as atividades já existentes no LDLP.

### 1.5.2 Objetivos específicos

Para buscar a ratificação da nossa hipótese, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a bibliografia existente sobre Lexicologia, Lexicografia, Lexicografia Pedagógica, relações semântico-lexicais antonímicas e sinonímicas e o ensino de vocabulário.
- Identificar e descrever os exercícios de vocabulário do LDLP adotado no sexto ano de uma determinada instituição escolar, a fim de associá-los aos pressupostos teóricos referenciados na pesquisa, percebendo também sua frequência e disposição no material didático.
- Elaborar as atividades de vocabulário, no que diz respeito às relações semânticas de antonímia e sinonímia, que farão parte do Caderno Suplementar, utilizando, em certa medida, o dicionário escolar.
- Aplicar algumas das atividades em turma de sexto ano, analisando a funcionalidade dos exercícios propostos, com base em anotações de diário de campo e nas respostas de questionário respondido pelos estudantes.
- Produzir o Caderno Suplementar com as atividades aplicadas e outras sugestões que estejam de acordo com os pressupostos teóricos deste estudo.
- Divulgar o Caderno Suplementar entre os professores de LP da rede pública de educação do Distrito Federal, no *site* da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com apoio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (EAPE)<sup>6</sup>.

### 1.5.3 Identificação do *corpus*

Delimitamos como *corpus* geral da pesquisa o LDLP Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012). Para essa escolha, utilizamos dois critérios de seleção. Concernente ao primeiro critério, temos a quantidade de coleções mais distribuídas no PNLD – 2017 dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, a coleção Português Linguagens possui o maior

---

<sup>6</sup> A EAPE é um centro de formação contínua para professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Em vista disso, ela recebe e publica em sua biblioteca virtual os trabalhos e produtos acadêmicos direcionados ao ensino, a fim de que possam ser divulgados para todos os professores da rede ou para quem interessar (disponível em: <<http://www.eape.se.df.gov.br/acervo-pedagogico/biblioteca/262.html>>. Acesso em dez. 2017).

número de obras utilizadas nas escolas públicas brasileiras, conforme números apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Livros mais distribuídos no PNLD – 2017

<b>Nome do livro</b>	<b>Quantidade de exemplares distribuídos</b>
Português Linguagens	5.792.929
Singular & Plural	1.108.198
Para viver juntos	1.099.009
Projeto Teláris Português	1.023.306
Tecendo Linguagens	1.017.914
Universos Língua Portuguesa	745.592

Fonte: Portal Fnde<sup>7</sup>.

Já o segundo critério de seleção consistiu em verificar qual era o LDLP utilizado pelos estudantes, participantes da pesquisa. Nesse sentido, constatamos que a obra de sexto ano adotada também fazia parte da coleção Português Linguagens. Desse modo, definimos que a análise das atividades sobre antonímia e sinonímia e as sugestões de exercícios aplicados com os estudantes estariam relacionadas a esse LDLP.

Diante do exposto e com base nesse cenário inicial, desenvolvemos, a seguir, os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos> (Acesso em set. 2017).

## 2 PERCURSO TEÓRICO: FUNDAMENTOS NORTEADORES BÁSICOS

Nas próximas seções deste capítulo, abordamos algumas questões básicas concernentes à Lexicologia. Nessas explanações, consideramos viável situar a concepção teórica que seguimos em relação ao viés semântico da Lexicologia e às suas especificidades terminológicas.

Posteriormente, desdobramos os estudos para a Lexicografia, a fim de reconhecer as bases teóricas que circundam o dicionário e as suas particularidades no âmbito escolar. Com isso, vislumbramos as contribuições do dicionário nas propostas de atividades concernentes ao ensino das relações antonímicas e sinonímicas. Nessa perspectiva, lançamos o olhar também para os pressupostos teóricos e legais que parametrizam o ensino do vocabulário.

Enfim, apresentamos um construto teórico concernente à antonímia e à sinonímia, a fim de percebermos a complexidade de suas relações na construção de sentido no texto. Dessa forma, é possível propor atividades que considerem as propriedades dessas relações semânticas.

### 2.1 A Lexicologia e seu viés semântico

A Lexicologia é uma ciência que perpassa por outras áreas como a semântica e a semiologia, estabelecendo estreita relação entre ambas. Nesse sentido, ela leva em consideração a totalidade do signo linguístico, em seu significante e significado (PICOCHÉ, 1977). De modo mais estrito, ela se mantém entre os estudos circunscritos na descrição do léxico. Sob essa visão, a Lexicologia, segundo Biderman (2001b), é a ciência cujo objeto de pesquisa concentra-se na análise, na categorização e na estruturação do léxico.

Nessa perspectiva, várias questões cercam a Lexicologia, como por exemplo: a impossibilidade de inventariar todo o sistema lexical; a imprecisão na delimitação de qual parte desse conjunto é utilizada pelos indivíduos; bem como a forma de perceber as diversas articulações fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, diacrônicas e sincrônicas, imersas em situações contextuais (PICOCHÉ, 1977). Além desses fatores, há ainda o caráter sistêmico, aberto e contínuo das unidades lexicais, bem como as especificidades que envolvem a sua própria definição e identificação (BIDERMAN 2001d).

Com esse cenário, percebemos que a complexidade nos estudos lexicológicos alcança os limiares das práticas em sala de aula, em relação ao ensino do léxico. Assim, compreendemos que, para propor atividades relacionadas à ampliação de vocabulário<sup>8</sup>, é importante que o

---

<sup>8</sup> Na seção 2.2.1 (p. 24) deste estudo, detalhamos os aspectos que distinguem léxico de vocabulário.

professor reconheça e analise essas particularidades. Nesse intuito, atendendo aos propósitos deste estudo, apresentamos adiante algumas construções teóricas concernentes à contextualização lexical, que podem interferir na elaboração de exercícios de vocabulário.

A princípio, a contextualização da unidade lexical é uma importante propriedade que interfere na estruturação de atividades de vocabulário. Sobre essa matéria, Barbosa (2001a) considera que há questões que vão além de visões sincrônicas e diacrônicas estanques, mas que se situam em um campo pancrônico de relações de significação léxica:

por esses motivos, as relações de significação entre os fúntivos expressão e conteúdo, como a monosemia, homonímia, hiperonímia/hiponímia, etc. são conceitos relativos e não absolutos; estão em função (= relação de dependência) de um tempo, um lugar, um contexto sociocultural, um universo de discurso, um nível de atualização do lexema (sistema, normas, falar concreto). (BARBOSA, 2001a, p. 41)

É nesse panorama que reconhecemos a inviabilidade de um ensino de vocabulário descontextualizado. Isso pode ser percebido no exemplo, a seguir:

**Figura 5 – Exercício de vocabulário**

<p>LEITURA SILENCIOSA</p> <p>VOCABULÁRIO</p> <p>Pesquise num dicionário e escreva no seu caderno o que significam as palavras do texto:</p> <p>a) revelar      b) dicas      c) valiosas</p>	<p>“O exercício demonstra que exigir que o aprendiz identifique o sentido de palavras, isoladamente, não é suficiente para a aprendizagem; ou seja, não basta reproduzir uma definição, nem tão pouco dar um sinônimo para atingir o domínio efetivo do uso de uma palavra. Os significados das palavras são decorrentes das relações que elas estabelecem no texto com outras palavras.”</p>
--	---

Fonte: Dias (2004, p. 32).

A partir dessa Figura 5 e com as explanações de Dias (2004), ratificamos que as atividades escolares que ocultam o caráter fluido e criativo das possibilidades lexicais em uso tornam-se artificiais e não cumprem a função que ponderamos como precípua para o ensino da língua materna, que é a de promover meios para o desenvolvimento das diversas competências discursivas. Desse modo, consideramos coerente conduzir propostas de atividades a partir de uma concepção de língua pautada na multiplicidade linguística permitida pelo nosso sistema lexical.

Ainda nesse campo da contextualização, de acordo com Barbosa (2001), o universo léxico é um subsistema do sistema linguístico e nele formalizam-se transformações e mudanças:

o inventário lexical é constituído por grandezas-signos, surgidas da necessidade que tem um grupo de apreender o ‘real’, de analisar, recortar, classificar e organizar o potencial de informações dos dados da experiência – *contínua* – com que se defronta, para elaborar, constantemente reelaborar e sustentar seus sistemas de valores, sua ‘visão do mundo’, um mundo linguística e semioticamente construído. (BARBOSA, 2001, p. 34)

Dessa maneira, o professor, ao dedicar-se a essa esfera do ensino, propicia que os estudantes façam parte de um universo em que ele possa se apropriar das representações semióticas verbais, (re) construídas em uma realidade imbuída de valores, que circundam a sua dimensão cultural.

Essa apropriação, contudo, não reverbera no campo da passividade, pois as unidades lexicais, suas formas e relações favorecem o processo de retroalimentação dessa realidade. Assim, explica Barbosa (2001, p. 34 - 35):

[...] as formas lexicais, nas semióticas-objeto verbais, desempenham o papel de privilegiado instrumento gerador dessa ‘realidade’, de instância configuradora dos fatos estruturáveis. São grandezas-signos, dotadas de expressão e conteúdo, que têm o estatuto de legítimas representantes desses recortes, perante a comunidade. Ao transformar a informação potencial contínua da experiência em significação, essas grandezas-signos tornam-se elas mesmas depositárias de riquíssimo potencial de informação, concernente aos valores do grupo que as criou.

Nesses termos, o elemento constitutivo do signo é a sua função social. Nela, duas forças se interpelam dialeticamente: a “conservação” e a “mudança” (BARBOSA, 2001, p. 35). Desse modo, a força de conservação permite a continuidade diacrônica da língua, já a de mudança atende às necessidades contínuas de comunicação que surgem nas relações sociais de cada tempo.

Em face disso, o “universo léxico” é assim um espaço de conservação e mudança que constitui culturalmente em um “universo de significação”. Sob esse princípio, revela-se a vertente semântico-lexical da Lexicologia, campo em que se situa os nossos estudos:

Dessa maneira, é lícito definir a norma do universo léxico como o lugar do equilíbrio dinâmico, o lugar do conflito e o epicentro da tensão entre aquelas forças contrárias. Esse equilíbrio e essa tensão são observáveis com clareza, em qualquer etapa sincronicamente considerada de uma língua, por três aspectos: a conservação de grande parte do léxico, o surgimento de novas unidades lexicais, o desaparecimento de outras. (BARBOSA, 2001, p. 36)

Também sobre esse aspecto, Biderman (2001b) considera que a coordenação dos eixos sintagmáticos e paradigmáticos nos estudos lexicológicos resulta ainda em uma amplitude de abordagem, tendo em vista que, sob esse prisma, encontra-se uma ampla trama semântico-lexical que estrutura o próprio léxico. Evidenciamos, desse modo, o caráter fronteiro entre a Lexicologia e a Semântica, tendo em vista que a articulação dos seus eixos sintagmáticos e paradigmáticos gera uma rede de significações linguísticas.

Diante dessa amplitude que os estudos lexicológicos imprimem, direcionamos a nossa atenção para as relações estabelecidas entre os aspectos semânticos e lexicais. Além disso, acreditamos que esse alcance teórico pode clarificar a relevância do matiz semântico-lexicológico para o ensino, bem como contribuir para o direcionamento na proposta de ferramentas práticas para o ensino contextualizado do léxico, com vistas à ampliação de vocabulário.

Com esse panorama sobre a Lexicologia, em que se inscreve nossos estudos, apresentamos na próxima seção as peculiaridades concernentes aos seus termos básicos, uma vez que concebemos que esse conhecimento auxilia na melhor compreensão da função das unidades lexicais em um contexto de uso.

## **2.2 Termos básicos da Lexicologia**

Conscientes das intercorrências em especificações terminológicas relacionadas à Lexicologia, consideramos viável a especificação de alguns termos utilizados neste estudo, de modo que o professor leitor da educação básica compreenda melhor este material que a ele se destina.

Sobre esse assunto, há uma instabilidade nas definições relacionadas ao léxico, conforme Dubois (1962, p. 1 apud ALVES, 2001, p. 25) salienta:

embora o progresso da linguística sincrônica e dos métodos de análise estrutural permita um conhecimento mais completo dos fenômenos lexicais e a utilização de meios técnicos e aperfeiçoados imprima mais segurança às conclusões da Lexicologia, a própria definição de seus princípios e de seus termos essenciais ainda sofre hesitações e incertezas inerentes a uma ciência no início de seu desenvolvimento.

Considerando esse panorama, abordamos, a seguir, algumas implicações teóricas relacionadas às especificidades entre léxico e vocabulário.

### 2.2.1 Léxico e vocabulário

Nesta pesquisa, percebemos o léxico como um sistema aberto de uma língua natural que se constrói, se perpetua e se retroalimenta em comunidades linguísticas. Ele engloba o leque de possibilidades comunicativas que o grupo de indivíduos possui à sua disposição dentro do seu contexto cultural, linguístico e criativo.

Por esse ângulo, ao mesmo tempo que visualizamos o léxico como um sistema que se mantém, também o encaramos em seu caráter mutável. Sobre esses aspectos, Dubois (1978, p. 364) define:

o léxico é o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor, etc. Por essa razão, o léxico entra em diversos sistemas de oposição, conforme o modo pelo qual é considerado o conceito.

Por esse seguimento, Vilela (1997) considera a descrição do que seja léxico em duas perspectivas, sendo elas: a cognitivo-representativa e a comunicativa; de modo que ambas integram o princípio linguístico de um “saber partilhado”:

O léxico é, numa perspectiva cognitivo-representativa, a codificação da realidade extralinguística exteriorizada no saber de uma dada comunidade. Ou, numa perspectiva comunicativa, é o conjunto de palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si. Tanto na perspectiva da cognição-representada como na perspectiva comunicativa trata-se sempre na codificação de um saber partilhado. (VILELA, 1997, p. 31)

Ainda sobre a definição do que seja o léxico, Biderman (2001d) elucida que ele possui como característica a amplitude de universo, a imprecisão e a indefinição de limites. Por conseguinte, o seu sistema é composto pela trajetória experiencial acumulada socialmente através dos tempos.

Dessa maneira, existe no léxico uma relação de tensão entre o indivíduo e a sociedade, de modo que sua possibilidade criativa, produtiva e transformadora interfere na produção, renovação, ressignificação, desaparecimento e ressurgimento de novas unidades. Essa tensão tem seu cume no caráter de manutenção advindo do próprio contexto de sistema que ele possui, que entra em conflito com as ações dos indivíduos sobre a estrutura lexical (BIDERMAN, 2001d).



Já em contraposição a esse caráter mais amplo do léxico, concebemos o vocabulário dentro de uma perspectiva de tempo e espaço delimitada, constituindo um conjunto mais particularizado, utilizado de modo específico e individualizado pelas comunidades linguísticas. Nessa concepção, Vilela (1997, p. 31) ressalta que:

[...] o léxico é o conjunto de palavras fundamentais, das palavras ideais duma língua; o vocabulário é o conjunto dos vocábulos realmente existentes num determinado lugar e num determinado tempo, tempo e lugar ocupados por uma comunidade linguística; o léxico é o geral, o social, o essencial; o vocabulário é o particular, o individual e o acessório.

Nesse sentido, avaliamos que léxico e vocabulário são elementos que não se opõem, mas coexistem, cada um com suas especificidades, em um universo linguístico. Nessa lógica, o léxico se realiza em um conjunto de vocábulos que refletem o legado social e cultural de um povo e que sofre com a própria movimentação dessa herança sociocultural. Já o vocabulário é o elemento da língua ao manifestar valores que legitimam as comunidades, cumprindo a sua imprescindibilidade comunicativa (OLIVEIRA, 2001).

Sobre essa não oposição entre léxico e vocabulário, Picoche (1977) expõe que devemos chamar de léxico todas as unidades lexicais que estão à disposição dos usuários da língua e todas aquelas do vocabulário utilizado por eles em determinadas circunstâncias. Ele é, dessa forma, uma realidade na qual só se pode permear pelo conhecimento do vocabulário específico às situações discursivas. Assim, ele transcende o vocabulário, tornando-se acessível por meio dele.

Decerto, a ocorrência de um vocabulário pressupõe à existência de um léxico de amostra. Nesse contexto teórico (PICOCHÉ, 1977), consideramos impossível quantificar as unidades que compõem o sistema lexical de uma língua. Desse modo, sugerimos que se trabalhe na escola com a ideia de um universo de possibilidades que se firmam, se concretizam e se renovam no uso, de modo inesgotável e ilimitado.

A fim de clarificar essas relações entre léxico e vocabulário, resumimos no quadro, a seguir, as suas características:

Quadro 2 – Características do léxico e do vocabulário

UNIVERSO LINGÜÍSTICO	
Léxico	Vocabulário
Sistema aberto.	Conjunto particularizado.
Imprecisão de limites.	Perspectivas de tempo e espaço delimitadas.
Tensão entre forças de manutenção e transformação.	Manifestação de valores de um contexto linguístico.
Está à disposição do usuário da língua.	Utiliza-se das possibilidades do léxico da língua.

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao vocabulário, assumimos, em nosso estudo, o conceito bipartite adotado por Galisson (1979 apud DIAS, 2004), que o classifica em ativo e passivo. Assim, contrapomos esses dois conceitos na figura seguinte:

Figura 6 – Classificação do vocabulário ativo e passivo



Fonte: elaborado pela autora, a partir de Dias (2004).

Sobre essa classificação, Rey-Debove (1984, p. 60) expõe que “o vocabulário ativo é o que se tem o costume de empregar”, enquanto que o passivo é “o que compreendemos quando empregado por outras pessoas, mas que nós mesmos não temos o costume de empregar”. Existe, assim, uma zona gradual e intermediária entre parte do léxico que o usuário ignora, mas que é passível de ser compreendida, por meio de levantamento de hipóteses, e outra parte que, habitualmente, ele já utiliza com facilidade.

A partir dessa concepção, consideramos que as atividades de ampliação de vocabulário devem incidir nesse campo gradativo e intermediário de enriquecimento de vocabulário nas esferas ativa e passiva. Esse cenário nos leva a concordar que:

O reconhecimento de ser ‘a palavra a janela pela qual se pode vislumbrar o mundo’ enquadra os estudos de base lexical como uma produtiva estratégia a ser empregada no processo de ensino-aprendizagem – pela ampliação do seu vocabulário, o discente granjeará a condição de se agregar, em diferentes graus, de realidades e de experiências diversas das de que participara até então. Criadas tais condições, assumindo-se sem culpa nem timidez que o limite do mundo do indivíduo é determinado pela palavra que referenda, a Escola estará

cumprindo o seu papel transformador, razão e justificativa únicas da sua existência. (SILVA, 2001, p. 121)

Picoche (1977) também se manifesta sobre a existência de vocábulos ativos e passivos. No mesmo sentido dos outros autores, ela percebe os vocábulos ativos como aqueles já conhecidos e que são utilizados espontaneamente; já os passivos são entendidos de modo mais ou menos preciso, quando encontrados em alguma leitura ou conversa. Nesse âmbito, os processos de ensino-aprendizagem que envolvem a ampliação de vocabulário devem caminhar para o desenvolvimento de atividades que sejam condizentes com essas duas abordagens.

Outrossim, consideramos que o léxico individual (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974) entra em confluência com o geral, de modo que, dentro de uma visão pancrônica, ambos participam de um certo “flutuamento”:

O flutuamento do léxico é uma característica necessária a todas as línguas, como lembra Philipe Dresco (1979, p. 13) já que a precisão do uso de uma palavra é sempre apenas uma aproximação: a realização da palavra admite variantes fonéticas, semânticas e até gráficas. No nível semântico, a variação é um fato ligado à região, ao tempo e até aos usuários. (CARVALHO, 2001, p. 65)

Diante disso, destacamos que o ensino direcionado ao léxico, focado neste estudo nas relações semânticas de antonímia e sinonímia, deve ser realizado de modo a promover meios para que se fomente a ampliação das possibilidades de compreensão e interpretação do vocabulário passivo com vistas à ampliação do vocabulário ativo dos estudantes.

Além disso, acreditamos, ainda, que a ampliação de vocabulário, incentivada no contexto escolar, deve levar em consideração a constância e o caráter sucessivo de ações que promovam a incorporação de novas unidades ao léxico individual do aprendiz, bem como desenvolva a habilidade de reutilizar aquelas já conhecidas por ele, em contextos de significados ainda não conhecidos:

A incorporação paulatina do Léxico se processa através de atos sucessivos de cognição da Realidade de categorização da experiência, através de signos linguísticos: os lexemas. A percepção, a concepção e a interpretação dessa realidade são registradas e armazenadas na memória, através de um sistema classificatório que é fornecido ao indivíduo pelo Léxico. (BIDERMAN, 2001d, p. 181)

Sobre essa questão, ao pensarmos em propostas de atividades para o desenvolvimento de vocabulário, é importante levarmos em consideração que a memória do indivíduo registra de modo relativo o sistema lexical.

Dessa forma, quando há a ativação de um vocábulo, ocorre o desencadeamento de processos mnemônicos, que estimulam a formação de um determinado campo semântico, geralmente, caracterizado por um modelo binário de oposição, mesmo que relativa: “bom x mau”, “bonito x feio”, “lembrar x esquecer” (BIDERMAN, 2001d, p. 181). Nesse fluxo de campo semântico mnemônico, o indivíduo realiza atividades associativas. Ele pode, por exemplo, evocar em sua memória vocábulos sinônimos, formalmente semelhantes ou de significação contígua.

Segundo Biderman (2001d), a forma como se dá o processo de categorização e a estruturação lexical no indivíduo é uma área escassamente explorada pela Linguística. Ainda de acordo com a autora, empiricamente, pressupõe-se que uma categorização estrutural mnemônica ocorra por meio de conhecimentos prévios enciclopédicos, da taxonomia que a língua e a cultura atribuem à realidade, do potencial linguístico humano e do esforço cognitivo pessoal.

Por essas pressuposições teóricas concernentes aos termos referenciados – léxico e vocabulário, reconhecemos que, quando o professor tem consciência das relações, das peculiaridades e dos limites que envolvem esses dois termos lexicológicos, se possibilita que ele lance um olhar mais apurado na realização e na elaboração de suas atividades.

Ainda com o propósito de esclarecimento, a próxima seção foi desenvolvida, a fim de analisarmos as implicações do termo “palavra” na Lexicologia.

### **2.2.2 A “palavra” e as suas implicações terminológicas**

A face semântica da palavra constitui o objeto de estudo da Lexicologia (BIDERMAN, 2001d). Entretanto, em relação a sua definição, conceitualização e delimitação científico-universal, há um imbróglio linguístico, discutido no VI Congresso Internacional de Linguística, em que se cogitou a extinção definitiva do termo da nomenclatura linguística (BIDERMAN, 2001d). Por outro lado, por tradicionalmente fazer parte do repertório vocabular dos falantes, o termo “palavra” é amplamente utilizado, de modo genérico, até mesmo por especialistas (BEZERRA, 2004).

Acerca desse assunto, Biderman (2001d) faz referência à palavra como “uma realidade psíquica para um homem cuja consciência esteja medianamente desenvolvida” (SAPIR apud BIDERMAN, 2001d, p. 100). Esse saber intuitivo associa-se a fatores psicolinguísticos, em que ainda

no início da consciência semiótica, por exemplo, a criança expressa sentenças completas, utilizando-se de palavras isoladas (BIDERMAN, 2001d).

A palavra é, assim, uma unidade psicolinguística que se materializa no discurso de modo individualizado: “os seus contornos formais situam-na entre uma unidade mínima gramatical significativa – o morfema – e uma unidade sintagmática maior – o sintagma” (BIDERMAN, 2001d, p. 114 -115). É nesse contexto que a autora considera a palavra como uma unidade léxica.

Contudo, há uma impossibilidade de universalização sobre o conceito e a delimitação do que seja palavra. Isso porque a percepção de suas especificidades só é possível dentro da realidade de cada grupo de línguas, perpassando por análises fonológicas, gramaticais e semânticas (BIDERMAN, 2001d). Nessa condição, para Biderman (2001a), a língua é um sistema abstrato em que é possível distinguir nela dois componentes, sendo eles o léxico e a gramática. Assim, as palavras seriam unidades abstratas léxicas que comporiam o sistema linguístico.

Com essa conjuntura, o reconhecimento da palavra em sentido tradicional, que se revela, principalmente, em marcações espaciais, quando estão grafadas, ou nas marcações auditivas, realizadas por pausas, em maior ou menor intensidade, em um contexto de sentidos, constitui uma delimitação simplória e que pode ocultar implicações complexas que nela estão impregnadas. Nessa situação, Bezerra (2004) considera, em um contexto lexicológico, que a unidade do léxico é o item lexical, a unidade do vocabulário é o vocábulo, sendo a palavra um termo genérico, sem rigor científico.

Destarte, a fim de evitar possíveis equívocos e imprecisões sobre a utilização do termo palavra, devido a esse caráter não-científico (BEZERRA, 2004), consideramos, neste estudo, o lexema<sup>9</sup> como termo utilizado para designar a unidade léxica abstrata da língua e o vocábulo sendo a utilização desse lexema na enunciação (BIDERMAN, 2001d).

Em relação ao termo lexema, Pottier (1978) o situa dentro dos morfemas lexicais, sendo caracterizados por pertencer a uma classe fracamente acabada e instável. Em contraponto a eles, encontra-se os morfemas gramaticais, que são classes fortemente acabadas e socialmente estáveis, sendo chamados de gramemas.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Os lexemas podem ser distinguidos de duas formas: formas livres (seguindo a nomenclatura de Bloomfield), sendo eles os substantivos, os adjetivos e os verbos; e formas dependentes, sendo esses os vocábulos-morfemas, tais como “a preposição, os pronomes pessoais, os artigos, as conjunções etc.” (BIDERMAN, 2001d, p. 170).

<sup>10</sup> Dentro desse estatuto teórico definido por Pottier (1978), tanto gramema quanto lexema pertencem a um “conjunto-em-funcionamento”, chamado de taxema e podem ter o seu caráter descritivo e aplicativo. Nessa análise, um taxema gramatical “forma um domínio gramatical ou classe táxica, como o das relações ou das formulações” (POTTIER, 1978, p. 68). Já os taxemas lexicais relacionam-se a um domínio de experiência ligados à “cultura ambiente”.

Pottier (1978) estabelece, ainda, que o termo *lexia* está em igualdade ao *lexema*. Entretanto, chamaremos de *lexias* os *lexemas* percebidos na realidade discursiva, como direciona Biderman (2001d). Assim, “MENINO” constituiria um *lexema*, por ser uma unidade léxica abstrata da língua. Quando em uso, por exemplo, “menino”/ “meninos”, trariam para si o caráter de *lexia*. Nessa proposta, o léxico é o “acervo dos *lexemas* de uma língua” e o vocabulário é o conjunto de *lexias* registradas em determinada situação discursiva (BIDERMAN, 2001b, p. 169-170).

Nessa mesma direção, Barbosa (2001, p. 41) considera *lexia* como a “unidade lexical memorizada e disponível para atualização”. A autora, em sintonia com a terminologia definida por Pottier (1978), decompõe as *lexias* de acordo com suas características, sinalizando a existência, por exemplo, de *lexias* simples, grafadas em um único segmento, e complexas, consideradas aquelas que estão em vias de lexicalização. O delineamento de ambas é subjetivo, tendo em vista o caráter produtivo, criativo e mutável do fazer linguístico. Em todo caso, a oposição entre elas se dá pelos “graus de soldadura” (BIDERMAN, 2001b, p. 170 - 172) entre as partes constitutivas que as compõem.

Algumas unidades lexicais se cristalizaram de tal modo que já extrapolaram o caráter de uso como *lexias* complexas e se categorizaram como *lexemas*, unidades abstratas da língua. Assim é o caso de “ANTES DE ONTEM, TERÇA-FEIRA, DE SORTE QUE, BOM DIA” etc. Entretanto, graficamente, elas são percebidas como *lexias* complexas, pois, pela inconsistência do código escrito, ainda são grafadas em mais de um segmento (BIDERMAN, 2001b, p. 170 - 172).

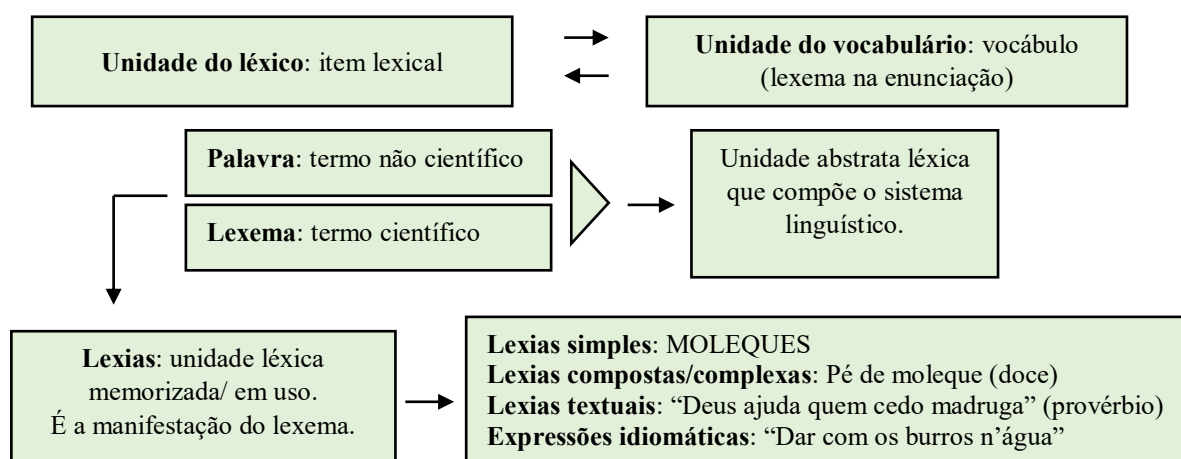
Nessa perspectiva, a *lexia* complexa pode ainda alcançar, segundo Pottier (1978, p. 270), um nível de enunciado ou texto, formando o que é chamado de *lexia* textual, em que há a lexicalização de enunciados inteiros, como por exemplo: “hino nacional, prece, tirada, charada, provérbio” (POTTIER, 1978, p. 270).

Dada a diversidade do tema, necessário se faz explicarmos que, para além dessas *lexias* complexas, há as expressões idiomáticas. Elas são “combinatórias de *lexemas* que o uso consagrou em uma determinada sequência e cujo significado não é a somatória das suas partes” (BIDERMAN, 2001d, p. 173). Elas são um sintagma léxico que não se pode decompor, com marcas de significação metafórica, como por exemplo: “tirar o pai da força”, “jogar verde para colher maduro”, “com quantos paus se faz uma canoa” etc. (BIDERMAN, 2001d, p. 173).

Barbosa (2001, p. 42) aborda, ainda, sobre as lexias compostas<sup>11</sup>. Essas resultam de um processo de integração semântica. Segundo Pottier (1978), ela se manifesta formalmente, por exemplo, em “saca-rolha”, “verde-garrafa”: “A relação pode ser muito estreita entre um lexema e um gramema, a fim de formar um lexema secundário: *garfete* (que não mais se opõe a garfo), *remanejar* (= manejar), *rematar* / *matar*” (POTTIER, 1978, p. 269).

A fim de melhor visualizar as questões básicas concernentes ao termo palavra e os desdobramentos teóricos relacionados a ela, a figura seguinte resume o construto teórico delineado nesta seção:

Figura 7 – Resumo de algumas concepções terminológicas na Lexicologia



Fonte: elaborado pela autora.

Nesse cenário, a compreensão da multiplicidade de como as lexias se fazem no discurso é relevante para o professor que se propõe a trabalhar com o ensino de vocabulário. Desse modo, a ampliação de considerações sobre os aspectos semânticos dos lexemas<sup>12</sup> e das lexias permite que os exercícios sobre antonímia e sinonímia sejam analisados em uma realidade enunciativa de uso discursivo, que ocorre em contextos pancrônicos mutáveis e linguisticamente variados.

<sup>11</sup> Compreendemos que existe uma semelhança nas características das lexias complexas e compostas, o que dificulta delimitar as suas especificidades no contexto semântico. Para o aprofundamento dessa questão, é válida a leitura do artigo “O tratamento das lexias compostas e complexas”, do Prof. Dr. Evandro da Silva Martins (UFU) – disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/download/9091/6445> (Acesso em set. 2017).

<sup>12</sup> Em relação à análise semântica dos lexemas, a sua composição ocorre por meio de traços considerados distintivos a um conjunto, aos quais são chamados de sema, segundo Pottier (1978). Esses semas podem descrever a natureza da unidade lexical, sendo descritivos, ou, ainda, referir-se a sua função ou a sua destinação, sendo aplicativos (POTTIER, 1978). O conjunto de semas que caracterizam um morfema é denominado de semema, de modo que “a substância do morfema é seu semema” (POTTIER, 1978, p. 69). Por exemplo: “*latir* tem por semema: {manifestação sonora bucal do cão}, implicando {não para o gato, não para a galinha} nesse conjunto” (POTTIER, 1978, p. 62).

Dadas essas considerações sobre a Lexicologia, na próxima seção, tratamos da Lexicografia e suas relações didático-pedagógicas.

## **2.3 Lexicografia**

O desenvolvimento de atividades que tenham como base o ensino do léxico com o propósito de ampliação de vocabulário, por meio de propostas práticas para professores da educação básica, torna oportuno o nosso caminhar no campo da Lexicografia. Diante dessa conjuntura, analisamos o terreno lexicográfico enquanto estatuto de ciência, bem como sua aplicabilidade no fazer didático-pedagógico.

### **2.3.1 Lexicografia e Dicionários**

Nas próximas subseções, versamos sobre alguns aspectos históricos que circundam o fazer lexicográfico e tratamos das noções conceituais concernentes à Lexicografia. Na sequência, apresentamos as características do dicionário de língua monolíngue e o seu fator variacional. Com essas abordagens, apresentamos as especificidades da Lexicografia Pedagógica, com o olhar voltado para os dicionários escolares.

Entendemos que esse painel explanatório sobre os dicionários, principalmente aqueles utilizados nas escolas, pode auxiliar os professores na compreensão de suas particularidades, favorecendo um uso mais proveitoso desse material no desenvolvimento de atividades de vocabulário.

### **2.3.2 Pistas históricas sobre o fazer lexicográfico**

Segundo Hwang (2010, p. 33), a Lexicografia é uma das ciências do léxico e, em seu campo científico, pode ser definida como a “ciência que tem como objeto de estudo os problemas teóricos e práticos relativos à elaboração e produção de dicionários”. Nesse âmbito, vale destacar que a prática lexicográfica é antiga, tendo em vista a tradicional necessidade na vida cotidiana e intelectual das comunidades de elaborar uma listagem do repertório lexical.

Nessa mesma interface, Biderman (2001a, p. 17 - 18) percebe a Lexicografia como a “ciência do dicionário”, sendo uma atividade firmada tradicionalmente na sociedade. Segundo a autora, a descrição do léxico, com o registro e a definição de unidades lexicais já sedimentadas culturalmente pela sociedade, por meio de elementos normativos e informativos dos signos



linguísticos, tornou-se, com o passar do tempo, uma prática da Lexicografia. Assim, seu principal objeto de análise centra-se na significação das unidades lexicais.

Sobre os aspectos históricos da prática lexicográfica, Béjoint (1994 apud HWANG, 2010) menciona sobre uma remota possibilidade da existência de obras orais, objetos de recitação, em sociedades ágrafas, que se assemelham às características gerais dos dicionários, assim como os conhecemos. Já a origem do dicionário escrito pode ser datada do terceiro milênio a.C., em que listas sumérias concretizariam os ancestrais dos dicionários (BÉJOINT, 2000). Sobre essa questão, Hwang (2010, p. 34 - 35) analisa:

Segundo um estudo histórico realizado por G. Matoré (1968), há registros de listas lexicais em culturas muito mais antigas do que a civilização greco-latina. Ele cita, em seu livro, descobertas arqueológicas feitas no Egito e em algumas regiões do Oriente Médio que datam de milhares de anos. Dentre elas, encontram-se muitas inscrições bilíngues e trílingues. No Egito, há registros de listas de palavras que datam de 1750 a. C. Na Mesopotâmia, foram encontradas listas lexicais trílingues que datam do século VII a. C. e tabelas lexicográficas que datam 4.500 anos.

Em relação ao dicionário tal qual conhecemos na tradição ocidental, Biderman (2003) relata que ele tem seus primórdios no século XVI, com a invenção da imprensa e sua popularização na Europa. Entretanto, a sedimentação do fazer lexicográfico, fundamentada em uma teoria lexical, a partir de critérios científicos, é uma realização recente, com concretização em meados do século XX.

Em suma, todas essas pistas históricas sobre a Lexicografia nos interessam no sentido de compreendermos que a sua prática faz parte de uma produção textual intrínseca às comunidades linguísticas. Assim, a análise de seu estatuto teórico é fundamental para que o dicionário seja percebido em toda sua riqueza e produtividade.

Por esse âmbito, analisamos que o seu tratamento em sala de aula requer um olhar crítico, reflexivo e impulsionador de novos paradigmas. De modo prático, por exemplo, o professor pode incluir esse material em diversas atividades de pesquisa, de ampliação de vocabulário e de produções textuais.

### **2.3.3 Abordagem conceitual sobre a Lexicografia**

Borba (2003) concebe a Lexicografia como a técnica de montagem de dicionários, com o estabelecimento de critérios para sua composição, ou como teoria, buscando o estabelecimento de um conjunto de princípios para a descrição do léxico, em uma proposta de

metalinguagem<sup>13</sup>. Nesse panorama, partilhamos da concepção de que a Lexicografia é uma ciência fundada em uma teoria e que, a partir de pressupostos metodológicos diversificados, tem o dicionário como seu produto.

Essa nossa postura encontra respaldo também nas análises de Zavaglia (2009, p. 9):

[...] Lexicografia é mais do que uma técnica e uma arte. É uma ciência; e enquanto ciência está sujeita à teoria e a etapas metodológicas. Nesse sentido, o lexicógrafo carece de conhecimentos teóricos em relação ao seu objeto de estudo, tais como o saber (i) descrever com coerência e de forma sistemática as relações sintáticas existentes entre as unidades léxicas, (ii) identificar e descrever relações semânticas entre elas e ainda (iii) fazer a descrição contextual e situacional entre os itens lexicais, ou seja, suas relações pragmáticas. Além disso, suas etapas de trabalho devem estar bem delimitadas no processo de feitura de um dicionário, embasadas em critérios científicos desde a identificação da unidade lexical a ser tratada e a forma de sua escolha até a determinação da macro e da microestrutura da sua obra.

Ainda nesses termos, concebemos o dicionário como suporte para o gênero que “constitui o acervo e o registro das significações que nossa memória não é capaz de memorizar” (REY-DEBOVE, 1994, p. 17 apud BIDERMAN, 2003, p. 54), mas cujo conteúdo está sedimentado e legitimado culturalmente na comunidade linguística dos usuários da língua, a partir do momento que a sociedade imprime nele seus usos sociais. Ele é, portanto, um produto linguístico, social e verbal, que constitui um patrimônio cultural de uma coletividade (BIDERMAN, 2003).

A partir dessa conjuntura, em consonância com Rey-Debove (1970; 1984), o dicionário é uma produção, um texto original. Desse modo, ele expressa uma mensagem, um pensamento metalinguístico da própria sociedade, constituindo-se um objeto sociocultural.

Nesse contexto, é que reafirmamos o seu caráter de abarcar um gênero textual, que “representa a memória coletiva da sociedade e é uma de suas mais importantes instituições simbólicas” (LARA, 1992, p. 20 apud BIDERMAN, 2003, p. 53). Com isso, ele apresenta características específicas que o fazem ser destinado a consulta, distanciando-se, obviamente, de uma leitura sequenciada.

Para tanto, em ações direcionadas ao ensino da língua materna, convém analisar as propriedades do saber lexicográfico em relação ao dicionário de língua monolíngue. É nesse sentido que conduzimos a próxima subseção.

---

<sup>13</sup> Essa última abordagem é também denominada de metalexicografia.

### 2.3.4 Dicionário de língua monolíngue

Cada tipo de obra lexicográfica apresenta suas peculiaridades, o que irá interferir tanto na elaboração quanto no desenvolvimento de atividades voltadas às questões semântico-lexicais para ampliação de vocabulário dos aprendizes. Sob esse prisma, dentre uma lista de classificações, esta pesquisa direciona seu olhar para o dicionário de língua monolíngue.

Esse tipo de dicionário pode ser classificado como dicionário-padrão, com uma macroestrutura de 50.000 a 70.000 verbetes, aproximadamente, e como dicionário geral da língua. Além disso, Biderman (2001c) considera também como dicionários de língua monolíngue aqueles conhecidos como dicionário escolar, com uma nomenclatura que possui uma média de 25.000 verbetes, e o infantil, com uma quantidade aproximada de 5.000 a 10.000 entradas lexicais.

Em relação ao dicionário geral da língua, ele é o que mais se aproxima do ideal de registro e descrição do léxico de um sistema linguístico. Conforme classificação de Rey-Debove (1984, p. 64):

o dicionário de língua é um dicionário geral que nos fala do conjunto das palavras duma língua e que dá a definição delas. Sua nomenclatura apresenta, pois, todas as classes de palavra, geralmente com exceção dos nomes próprios, e indica-se a classe de palavra de cada entrada.

Desse modo, ele é, segundo Rey-Debove (1984, p. 67), um texto de “descodificação”, em que se conhece o significante do lexema e procura-se o seu significado. Em princípio, o seu objetivo é descrever o léxico total, aproximando-se em maior ou menor medida (dependendo do volume de unidades lexicais) da competência léxica ideal.

Todavia, ressaltamos a impossibilidade em se conseguir atingir toda essa amplitude do léxico total, devido ao seu caráter aberto. Em virtude desse conjunto ser indeterminado, ele requer que sejam estabelecidos critérios para a sua descrição, tais como, por exemplo, a gradação de evidência e importância, mensurada pela frequência das unidades lexicais e sua notoriedade em relação ao contexto sociocultural do léxico comum (REY-DEBOVE, 1984).

Além disso, a apresentação e a estruturação de suas unidades são delineadas quanto aos seus componentes gráfico-fônico, sintático e semântico. Esses três blocos desenham a referência da escrita e da pronúncia, a categoria lexemática, com seu gênero e número, além de sua definição e análise de significado (REY-DEBOVE, 1984).

Ainda sobre a estrutura básica desse dicionário:

[...] é um texto duplamente estruturado que apresenta: a) uma seqüência vertical de itens, ditos "entradas", geralmente dispostos em ordem alfabética, seqüência essa chamada "nomenclatura"; b) um programa de informação sobre essas entradas, que forma com elas os verbetes. As entradas são sempre signos lingüísticos, e a informação dada deve aplicar-se, ainda que em pequena parte, ao signo, como o faria, por exemplo, a lista telefônica. Considera-se que a definição é uma informação sobre o signo (seu significado) e sobre a coisa designada pelo signo (o que essa coisa é). (REY-DEBOVE, 1984, p. 63)

Além dessa estrutura básica apresentada, a presença de exemplos se faz primordial. Isso porque assume a função de: evidenciar a unidade lexical em uso; expor provas que confirmem o que foi enunciado; revelar informações sintáticas restritivas seletivas; e clarificar o sentido que pode não ter sido bem compreendido na definição, mostrando a unidade léxica em funções diversas, desde a mais usual até a mais rara (REY-DEBOVE, 1984).

Vale salientar que a organização do dicionário compreende uma microestrutura, composta pelo verbete<sup>14</sup>, e uma macroestrutura, que compõe a lista geral das entradas lexicais. Sobre o verbete, Biderman (2001b, p. 18) considera que ele “deve ser completado com informações sobre registros sociolinguísticos do uso da palavra e remissões a outras unidades do léxico associadas a este lema por meio de redes semântico-lexicais”. Ademais, ele é a unidade mínima na organização do dicionário, constituído, de modo global, por uma palavra-entrada<sup>15</sup> ou lema, acompanhada por um conjunto de dados sobre ela.

Referente a essa questão, Murakawa (2001) apresenta alguns elementos que, de certa forma, atendendo aos objetivos do dicionário, aparecem nos verbetes de obras lexicográficas clássicas e até mesmo nas mais modernas:

1) palavra-entrada ou lema com um aspecto gráfico definido a critério do autor/editor; 2) definição do lema e das diversas acepções que possa ter. Essas acepções devem ser indicadas com um sinal gráfico específico (a numeração, por exemplo); 3) etimologia; 4) pronúncia; 5) ortografia; 6) sinônimos, antônimos e outras relações semânticas; 7) marcas linguísticas (diacrônicas, diatópicas, diafásicas, diastráticas, diatécnicas, de transição semântica “figurado”); 8) exemplos; 9) informação gramatical; 10) fraseologia; 11) outras informações que se julguem necessárias. (MURAKAWA 2001, p. 241)

Destarte, compreendemos que, no verbete, a definição é a marca cultural que cada comunidade linguística firma em sua língua, sendo elemento essencial na microestrutura do

<sup>14</sup> Biderman (2001a) também considera o verbete como um artigo lexicográfico.

<sup>15</sup> De acordo com os pressupostos lexicológicos abordados, neste estudo, denominamos essas palavras-entrada ou lema de entrada lexical (BIDERMAN, 2001a).

dicionário. Assim, também pela definição lexicográfica, o dicionário torna-se um objeto da língua e o suporte de um gênero que revela as realizações linguísticas na sua transitividade pancrônica, marcando transformações de diversas ordens na sociedade (MURAKAWA, 2001). Segundo Rey-Debove (1984, p. 66):

A definição é uma perífrase que pretende ser sinônima da palavra a ser definida (...) e que se acha colocada numa predicação do tipo: "um X é um Y que..., etc", isto é, numa identidade entre duas classes de objetos (e não de signos). É só falando das coisas que a definição pode dar-nos o sinônimo do signo. Os lingüistas, todavia, recusam esse método não lingüístico que constitui o verdadeiro interesse do dicionário, embora usando naturalmente definições assim obtidas, em seus trabalhos teóricos. A função gramatical da definição é, por causa da sinonímia, obrigatoriamente a mesma que a da palavra considerada. Não é nunca uma frase.

Nesse âmbito, o dicionário, como uma organização sistemática do léxico na tentativa de descrevê-lo, em relação ao seu conteúdo, leva em consideração o fato de as entradas lexicais poderem direcionar-se tanto a elementos linguísticos quanto extralinguísticos. Contudo, ocorre que a Lexicografia enfrenta, assim, paradoxos na tentativa de identificação e determinação das suas unidades léxicas e dos sintagmas que estão em processo de lexicalização.

Já sobre os aspectos macroestruturais dos dicionários de língua monolíngue, Biderman (2001c) considera que o início da complexidade desse assunto decorre da frágil fundamentação de critérios lexicológicos sobre as unidades léxicas que compõem a lista geral das entradas lexicais. Nesses termos, os lexemas, quando manifestados no discurso, geram problemáticas no estabelecimento de limites entre as lexias (principalmente em relação às lexias compostas e complexas) e o nível de soldadura<sup>16</sup> de suas unidades léxicas.

Sobre esse assunto, reconhecemos que o dicionário traz registros dos hábitos gráficos de uma língua e, como recurso legitimado pela cultura linguística social, ele deve imbuir-se de uma tradição lexicográfica confiável. No entanto, segundo Biderman (2001d), a tradição lexicográfica brasileira tem se mostrado em desacordo com as transformações da língua. Desse modo, a autora analisa que o arbítrio dos lexicógrafos gera, muitas vezes, incongruências em relação ao conteúdo e à forma com que as unidades léxicas são apresentadas.

---

<sup>16</sup> Esse nível de soldadura vai além dos aspectos gráficos, relacionando-se com contextos semântico-pragmáticos. Por exemplo: a perda do hífen em “pé de moleque” (tipo de doce), segundo o Novo Acordo Ortográfico, não retira o alto nível de soldadura das partes que o compõem, devido à força que essa unidade léxica possui na comunidade linguística que a utiliza no seu discurso. Nesse sentido, não seria aceito, por exemplo, acrescentar “pé sujo de moleque”, pois perderia o sentido definido socialmente.

Essa é uma das questões que torna o fazer dicionarístico complexo, pois a mutabilidade da língua exige um olhar que acompanhe as mudanças de paradigmas culturais que movimentam o fazer discursivo e, por conseguinte, as unidades lexicais das enunciações. Segundo Rey-Debove (1984), o léxico na língua muda de forma mais rápida. Ocorre, assim, que seus usuários podem dominar a sua gramática, mas não o seu léxico total. Nesse sentido, é preciso levar em consideração esse fator quando da utilização do dicionário em sala de aula.

Ainda, segundo Rey-Debove (1970), o falante de uma comunidade linguística possui um conhecimento amplo do sistema gramatical de sua língua, que, apesar da complexidade de suas regras, elas apresentam-se em número limitado e são perfeitamente administráveis. Tal fato não ocorre em relação ao léxico: um indivíduo é incapaz de dominar em sua totalidade o léxico de uma língua, devido ao número incalculável de itens. Assim, o conhecimento sistêmico gramatical é internalizado desde muito cedo pelos sujeitos, diferente do léxico, que é enriquecido ao longo da vida, seja naturalmente ou por meios metalinguísticos.

De certo, os usuários da língua utilizam apenas uma pequena fração de toda a possibilidade lexical. Todavia, essa situação não impede que a comunicação ocorra em sua plenitude, mas gera alguns fatos que merecem ser observados. Um desses fatos refere-se à estratificação social pela utilização de determinado vocabulário.

Assim, o grupo de unidades lexicais conhecidas pelo indivíduo forma um conjunto mais hegemônico e presente no discurso oral. Nesses termos, a maioria dos usuários possui um vocabulário reduzido e a vida em sociedade acaba estratificando aqueles que possuem um conhecimento de vocabulário semelhante (REY-DEBOVE, 1970).

Além disso, existem algumas especificidades nas formas de manifestação desse vocabulário que são específicas para cada grupo. Essas questões não devem passar despercebidas pelo professor no trato com o trabalho com o léxico da língua materna, a partir do uso dos dicionários. Com efeito, abordamos brevemente, a seguir, sobre a abrangência de algumas dessas variedades da língua no dicionário de língua monolíngue.

### **2.3.5 O fator variacional linguístico no dicionário de língua monolíngue**

O léxico é, segundo Zavaglia (2001, p. 210) “um sistema linguístico que caracteriza, nomeia e reflete, cultural e socialmente, as percepções e os sentimentos dos falantes de uma determinada língua”. Segundo a autora, pressupõe-se que esse sistema é formado por outros microssistemas que podem ser fragmentados em outros, constituindo em uma espécie de

“acervo léxico-cultural” de uma sociedade. Dessa forma, se o dicionário de língua monolíngue tem como uma de suas funções a descrição do léxico, há de se considerar também as variedades da língua<sup>17</sup> que o cerca.

Há estudos na área de Lexicografia (ISQUERDO, 2001), por exemplo, que apontam para o desafio do lexicógrafo em definir o percentual de regionalismo que irá conter na nomenclatura do dicionário de língua monolíngue. Esse tipo de inclusão nos dicionários revela questões relativas aos critérios de seleção e classificação dos regionalismos, bem como o tipo de fonte utilizada para identificação desses fatos linguísticos.

Essa atual abordagem para a Lexicografia influencia, de forma positiva, o trabalho em sala de aula sobre a amplitude lexical e suas implicações para o ensino da língua materna, tendo em vista que toma o léxico no seu caráter situado entre as esferas linguística e extralinguística:

O léxico pode ser considerado como o tesouro vocabular de uma determinada língua. Ele inclui a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e não-linguísticos e de todos os referentes do mundo físico e do universo cultural, criado por todas as culturas humanas atuais e do passado. Por isso o léxico é o menos linguístico de todos os domínios da linguagem. Na verdade, é uma parte do idioma que se situa entre o linguístico e o extralinguístico. (BIDERMAN, 1981, p. 138 apud BIDERMAN, 2001c, p. 132)

Assim, nas relações textuais, por exemplo, é mister que professores e estudantes tenham acesso a esta compreensão do acervo lexical de modo que contemple as diversas possibilidades léxico-significativas.

Sobre esse tema, Biderman (2001c) considera que, além de um produto cultural, os dicionários também são um produto comercial e que o marco moderno da Lexicografia está no fato de o dicionário registrar a norma linguística e lexical presente na prática linguística da sociedade a qual ele se destina. Nesse âmbito, não cabe mais o privilégio de se considerar apenas os modelos literários para a produção do dicionário de língua monolíngue. Dessa maneira, há espaço para levarmos em consideração a abordagem de entradas lexicais que estejam relacionadas a uma prática linguística pautada também nas variações linguísticas e suas vertentes.

A partir dessa consideração, é importante que a Lexicografia se distancie de visões tradicionais em relação aos movimentos das comunidades linguísticas, assumindo uma postura crítica, reflexiva e conectada com a língua em uso. Com essa realidade, é imprescindível que,

---

<sup>17</sup> Nesse caso, quando nos referimos às variedades, consideramos as diversas formas de manifestação da língua em uso, relacionadas às diversidades sociais, históricas, regionais e culturais, por exemplo.

nas relações de ensino do léxico, que contemplem o uso do dicionário, os envolvidos tenham consciência desse contexto de heterogeneidade da língua.

## **2.4 Lexicografia Pedagógica**

Cada dicionário pode apresentar suas características próprias em relação à formatação dos dados e ao seu conteúdo. Desse modo, pelo rol de informações que podem ser apresentadas em um verbete, bem como pela seleção de seu conjunto de entradas lexicais, o dicionário é um recurso que abre um leque de possibilidades de análises sobre o léxico de uma língua.

Assim, ele é uma “fonte de estudos linguísticos” (DUBOIS, 1971, p. 110 apud MURAKAWA, 2001, p. 241) a ser explorada por professores e estudantes, de modo a beneficiar a prática docente e o aprendizado. Nesse contexto escolar, convém perceber às contribuições da Lexicografia Pedagógica para o ensino.

Quanto ao caráter didático, Krieger (2011) expõe que todo e qualquer dicionário acaba por tê-lo, tendo em vista que auxilia na busca de informações sobre o léxico e o seu conjunto cultural-linguístico em que está absorto. Por um outro prisma, caminham aqueles que consideram como função do dicionário trazer uma informação sobre unidades lexicais, sem o adjetivo didático, que o caracterizaria na ordem do ensinar (WELKER, 2008).

Sobre esses aspectos, percebemos que o caráter pedagógico é um fator intrínseco às obras lexicográficas: “Nesse sentido, os dicionários escolares são tão antigos quanto a Lexicografia; o propósito pedagógico foi o original, e propósitos mais amplos se desenvolveram a partir deles.” (LANDAU, 1984, p. 13 apud ALVES, 2011, p. 105). Entretanto, tal caráter não anula a necessidade de os dicionários serem produzidos para públicos-alvo específicos.

Consideramos, portanto, que esse diferencial marca a Lexicografia Pedagógica, de modo a conduzir, tanto em aspectos formais quanto de conteúdo, a produção dos dicionários escolares. Por esse viés, essas obras devem ter em sua composição uma “seleção reduzida, mas acertada, do léxico que se descreve, tendo em conta as necessidades do usuário, e não simples redução de um dicionário geral mais extenso [...]” (HAENSCH, OMEÑACA, 2004, p. 162 apud ALVES, 2011, p. 108).

Nessa situação, concebemos que, de modo pragmático, os dicionários trazem em sua essência um caráter didático, tendo em vista que o sujeito que dele faz uso busca uma aprendizagem. Entretanto, a Lexicografia Pedagógica irá cuidar de forma mais específica de dicionários produzidos diretamente para o auxílio dos estudantes no aprendizado de línguas, seja materna ou não.



Assim, a Lexicografia Pedagógica é definida por Dolezar e Macreary (1999 apud WELKER, 2008, p.12) como “o estudo e a produção de dicionários com o objetivo específico de ajudar o aprendiz tanto de língua estrangeira quanto de língua materna e abrange também o uso de dicionários por parte de professores e alunos em ambientes formais”. Dessa maneira, o seu diferencial de abordagem consiste no fato de ela focalizar determinados aspectos que a torna peculiar para o contexto escolar.

Sobre a tradição lexicográfica pedagógica para o ensino de língua materna, há estudos que apontam que só após o século XX foram confeccionadas obras pensadas especialmente para os estudantes (ALVES, 2011). Em tais obras, a dimensão e a escolha da macroestrutura somaram-se como fatores essenciais para a constituição dos dicionários escolares. Com essa realidade, Krieger (2011) explicita que a Lexicografia Pedagógica é uma área de estudos relativamente nova, sendo sua origem justificada, em um primeiro momento, pela falta de utilização do dicionário como lugar de lições para língua.

Em relação a essa utilização do dicionário nas atividades escolares, ocorre que toda a possibilidade de uso que ele pode ter fica restrita a alguns momentos pontuais de consulta para verificação de significados ou de ortografia (KRIEGER, 2011). Com isso, perde-se muito do seu caráter produtivo<sup>18</sup> no processo de ensino-aprendizado da língua materna.

Acreditamos que esse uso produtivo do dicionário, de modo geral, pode colaborar para o desenvolvimento de competências discursivas, no sentido de que esse instrumento permite a ampliação de conhecimento, por meio do enriquecimento de vocabulário e das possibilidades significativas e de usos das unidades lexicais:

Em virtude do conjunto de informações que oferece, o dicionário é um lugar privilegiado de lições sobre a língua (KRIEGER, 2003). E, como tal, pode funcionar como um efetivo instrumento didático, auxiliando no desenvolvimento de muitas competências básicas inerentes a todo aprendizado. (KRIEGER, 2001, p. 298)<sup>19</sup>

Todavia, há fatores que interferem no aproveitamento didático do dicionário. Dentre eles, está o fato de as obras lexicográficas serem de conhecimento relativo para os professores:

---

<sup>18</sup> Atividades relacionadas à análise e produção de definições lexicográficas, a partir do vocabulário de determinado texto, podem ser um exemplo de uso produtivo do dicionário escolar.

<sup>19</sup> Em um projeto escolar maior, o professor de língua materna pode trabalhar com as características de um verbete e orientar que os estudantes registrem as unidades lexicais novas, aprendidas nas diversas disciplinas, que tenham chamado sua atenção por algum motivo. A partir desses registros, eles podem produzir os respectivos verbetes, de tal modo que componham, no intervalo de um bimestre, por exemplo, um portfólio da turma com o acervo desses artigos lexicográficos que foram produzidos.

Inúmeras são as razões para o não aproveitamento do potencial didático do dicionário monolíngue a iniciar pelo fato, aparentemente contraditório, de que se trata de um tipo de obra bastante desconhecida dos professores. Esta é uma realidade, a despeito de sua presença em toda biblioteca seja particular, seja pública. Entretanto, o desconhecimento a que fazemos menção relaciona-se à organização estrutural, às tipologias, entre outros componentes que caracterizam e qualificam as obras dicionarísticas. (KRIEGER, 2001, p. 298 - 299)

Certamente, os docentes conhecem a presença física e macroestrutural dos dicionários: a formatação de uma listagem geral de verbetes, dispostos em ordem alfabética, por exemplo. Em contrapartida, no que diz respeito à complexidade do seu plano microestrutural (tipologia, critérios de definição lexicográfica, considerações sobre as lexias complexas e os níveis de soldadura de unidades léxicas – enfoques semânticos, marcas ideológicas, por exemplo), este ainda se encontra obscuro para os professores (BIDERMAN, 2001b).

Nessas circunstâncias, com a ideia de que os dicionários têm seu caráter didático, acreditamos que, para que os professores ampliem o conhecimento sobre a lexicografia teórica, deve-se promover estudos direcionados a um “panorama sistemático e crítico” da Lexicografia no Brasil. Além disso, deve-se ampliar também a conceituação sobre a qualidade dos dicionários; bem como se extinguir a visão equivocada de que “os dicionários são iguais, são obras neutras que se diferenciam apenas pela quantidade de entradas” (KRIEGER, 2001, p.299):

Nesse sentido, é interessante também observar que os livros didáticos só muito raramente propõem exercícios que motivam o uso do dicionário. A esse conjunto de lacunas soma-se a falta de clareza na conceituação de dicionário escolar, muito embora este costume aparecer como uma categoria como apropriadamente observa Damim (2005). (KRIEGER, 2001, p. 299)

Em relação à qualidade dos dicionários presentes na escola, Krieger (2001) analisa ainda que, quando se pensa em uma Lexicografia para sala de aula, há uma concepção geral de que os minidicionários são obras próprias para a escola. A autora salienta que se leva em consideração o seu volume e tamanho físico, de modo que se sobressai o caráter portátil e fisicamente prático dessas publicações para manuseio.

Entretanto, esses minidicionários podem tantas vezes não se pautarem em “critérios organizacionais definidos e coerentes” (KRIEGER, 2001, p. 300), que possam direcionar essas obras para as relações de ensino-aprendizagem entre professores e estudantes. Dessa forma:

A associação entre tamanho reduzido e funcionalidade escolar está tão arraigada em nosso meio que, dificilmente, o professor consegue olhar de modo distinto para esse tipo de obra. Em larga medida, é a falta de conhecimento lexicográfico que leva os professores a não se sentirem devidamente instrumentados para um trabalho didático mais sistemático com dicionários. (KRIEGER, 2001, p. 300)

Nessa perspectiva, os critérios de seleção dos dicionários escolares são semelhantes aos de escolha do LD. Esses dois instrumentos, ambos legitimados pela escola, constituem ferramentas estratégicas nas relações de ensino-aprendizagem. Desse modo, perceber as implicações de conteúdo, a adequação ao nível de ensino do alunado e a análise das informações contidas são critérios básicos para se estabelecer a escolha tanto de dicionários quanto dos LD's (KRIEGER, 2001).

Associado à escolha acertada do dicionário escolar, o diálogo com ele em sala de aula poderá colaborar para a aprendizagem global do estudante, permitindo que ele desenvolva uma autonomia<sup>20</sup> em relação ao desenvolvimento do seu conhecimento. Todavia, isso só será possível se tanto professores quanto estudantes conhecerem as características macro e microestruturais dessa obra<sup>21</sup>. Dessa proposição, Krieger (2001, p. 302) compartilha:

É igualmente importante preparar o aprendiz para o manejo lexicográfico, pois a informação considerada suficiente tende a limitar-se à observação da ordem alfabética. Em contrapartida, também é necessário que a obra contenha um bom guia do usuário para orientar corretamente, otimizando a pesquisa do usuário. Em síntese, um olhar docente mais aprofundado para os componentes constitutivos da obra, salientando-se a organização macro e microestruturais que articulam um dicionário de língua, é decisivo para estabelecer um aproveitamento mais produtivo desse material, de grande potencial instrucional.

Para que esse trabalho com o dicionário em sala de aula seja positivo, são necessários que alguns elementos façam parte do olhar docente na escolha e no desenvolvimento de atividades com o dicionário. Dentre eles, destacamos: a estrutura da obra e nível de escolaridade do aprendiz; a estrutura lexicográfica adequada ao programa de ensino visado; a constituição do repertório lexical; o conjunto de informações apresentadas no verbete; o tratamento de dados e a arquitetura da obra. Mesmo que o dicionário escolar, ou o dicionário presente na escola, não contemple com seu devido êxito os

---

<sup>20</sup> Essa autonomia pode ser promovida a partir do momento em que os estudantes, já apropriados do funcionamento do dicionário, conseguem buscar, por eles mesmos, meios para o conhecimento e a ampliação de vocabulário, a fim de melhor interagirem com diferentes textos, seja no campo da leitura ou da produção de texto.

<sup>21</sup> Convém que a promoção do conhecimento das características do dicionário seja realizada com menos teorização e mais atividades práticas. Nesse caso, sugerimos que os professores lancem questionamentos diversos sobre o funcionamento do dicionário a pequenos grupos de estudantes, a fim de que eles possam, por meio da pesquisa nas próprias obras, buscar as respostas. Por fim, fica a cargo do professor mediar uma discussão final entre todos os grupos para o compartilhamento do saber que foi construído com as pesquisas.

elementos referidos, sugerimos que o professor desenvolva atividades que possam suprir as possíveis carências que aparecerem<sup>22</sup>.

Sob uma análise semântico-lexical com vistas à ampliação de vocabulário dos aprendizes, recomendamos que o docente tenha um olhar crítico, teoricamente fundamentado, que possa identificar lacunas no próprio repertório lexical e no conjunto de informações apresentadas no verbete dos dicionários. Essas possíveis lacunas não podem significar em uma estagnação no desenvolvimento de exercícios para o desenvolvimento de vocabulário, mas devem servir como oportunidades para uma reflexão junto aos discentes sobre fatos linguísticos que refletem, tantas vezes, situações extralinguísticas, que marcam o movimento sociocultural da comunidade linguística em que se situa o alunado.

Ao analisarmos, por exemplo, a entrada lexical “maloca” em três dicionários escolares aprovados pelo PNLD – dicionário escolar (BRASIL, 2012), percebemos as seguintes informações presentes nos verbetes:

Quadro 3 – Definição da unidade lexical “maloca” em dicionários escolares do tipo 3

Dicionários Tipo 3 (BRASIL, 2012)	Informações do verbete
“Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa” (FERREIRA, 2011)	[Esp. plat. <i>maloca</i> ] <i>s.f.</i> Bras. 1. Habitação índia, que aloja diversas famílias. 2. Aldeia indígena.
“Caldas Aulete – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa” (GEIGER, 2011)	(ma. lo. ca) <i>s.f.</i> 1. Habitação indígena coberta por folhas secas, que serve de morada para diversas famílias. 2. Casa muito pobre.
“Saraiva jovem; dicionário da língua portuguesa ilustrado” (SARAIVA; ROGÉRIO, 2010)	(ma.lo.ca) <i>sf</i> 1. Habitação indígena grande onde vivem várias famílias; 2. <i>fig</i> casa muito pobre.

Fonte: elaborado pela autora.

É interessante observar que a definição do item lexical “maloca” nos três dicionários escolares apresenta um sentido primeiro direcionado à moradia indígena. Já no dicionário de Geiger (2011) e Saraiva e Rogério (2010), há a presença de uma segunda acepção, ligada à “moradia pobre”.

Em relação à categorização gramatical, o lexema “maloca” apresenta-se como substantivo feminino nos três dicionários escolares. Entretanto, há registros, como no dicionário etimológico (CUNHA, 1986, p. 492), de adjetivos relacionados ao verbo “malocar” (unidade lexical presente, inclusive, no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa – VOLP *on line*).

<sup>22</sup> A partir das ações do PNLD – dicionário escolar (BRASIL, 2012), a análise dessas características tornou-se uma tarefa mais fácil para os professores. Isso porque o referido programa já executa essa análise, promovendo a seleção e a distribuição de obras mais condizentes com cada etapa da educação escolar. Na subseção 2.3.3, detalhamos melhor essas ações do PNLD (BRASIL, 2012) em relação aos dicionários escolares.

A unidade lexical “maloca” aparece também sob a condição de “maloqueiro”, sendo aquele que usa a “maloca” ou o “mocó” para se abrigar e colocar ali seus pertences pessoais (VARANDA; ADORNO, 2004). Contudo, essas informações não constam nos dicionários escolares analisados.

Consideramos significativo observar que o lexema “maloca”, primeiramente dicionarizado como moradia de índios, passa por um processo de neologismo semântico, aprovado em uma linguagem popular de guetos. Nesse prisma, ocorre “uma expansão de sentido, quando da reutilização, com novos significados, de unidades léxicas já existentes” (FERRAZ, 2007, p. 54). Dessa forma, passa a ser dicionarizado com a nova acepção de “casa muito pobre”, por exemplo. Essa dicionarização, contudo, não é explorada em todos os dicionários escolares anteriormente analisados.

Nesse contexto, a lacuna de informações que revelam uma variação semântica no uso do lexema “maloca” pode constituir uma possibilidade de o professor desenvolver atividades que ampliem os aspectos sinonímicos dessa unidade lexical, dentro de um contexto crítico e reflexivo sobre as variações linguísticas e suas marcas e influências paradigmáticas.

Fizemos esse recorte analítico para demonstrar o quão rico é o texto dicionarístico e o tanto que ele pode contribuir com o desenvolvimento do vocabulário dos estudantes. Ele proporciona, por meio de articulações linguísticas e extralinguísticas, e com a devida mediação do professor, uma ampliação de conhecimento a partir da análise contextualizada da unidade léxica dicionarizada.

Todavia, destacamos que tal fato só se concretiza se o professor tiver consciência das diversas implicações micro e macroestruturais que cercam o dicionário. Por outro lado, deve existir uma predisposição, de modo teórico e prático, de ir além do ponto comum que cerceia o trato com o dicionário apenas para finalidades superficiais sobre o que é “certo” ou “errado” em relação às unidades léxicas.

Por fim, ratificamos a ideia de que incorporar o dicionário escolar nas atividades de ensino do léxico permite aos estudantes a ampliação do seu vocabulário com uma carga semântica capaz de alargar o seu conhecimento sócio, contribuindo para o desenvolvimento de suas competências discursivas. Nesse intento, para que esse produto cumpra sua função didático-pedagógica, é necessário também que o projeto lexicográfico seja coerente com o ano escolar e com o público-alvo a que se destina (CARVALHO, 2011).

Dessa forma, o PNLD realiza um processo criterioso de seleção de dicionários escolares como suporte de um gênero textual, podendo servir como ferramenta a agregar meios para o alcance de múltiplas competências discursivas, que, inevitavelmente, perpassam pelo conhecimento e ampliação de vocabulário. Nesse sentido, a seguir, analisamos como o PNLD dispensa seus cuidados na escolha dos dicionários escolares, a serem distribuídos para as escolas públicas brasileiras, e como eles são categorizados.

### 2.4.1 Os Dicionários Escolares do PNLD

O PNLD, a partir de 2000, passou a avaliar os minidicionários escolares de Língua Portuguesa com o propósito de escolher os mais adequados para cada etapa da educação escolar, a partir do estabelecimento de critérios qualitativos. Essa decisão corrobora a legitimação do minidicionário como “recurso didático-pedagógico fundamental”, associado ao LD (RANGEL, 2011, p. 39).

Em uma primeira diretriz, o Português brasileiro e a língua contemporânea foram assumidos como a língua a ser descrita pelos dicionários escolares a serem selecionados pelo PNLD. Paralelamente, foi enfatizada a variedade de uso da comunidade linguística consulente, priorizando-se obras originalmente brasileiras, a fim de preservar a identidade da proposta lexicográfica (RANGEL, 2011).

De modo seguinte, o PNLD analisou as demandas específicas de cada etapa de ensino, sendo os dicionários delineados pelo volume de entradas e pelas especificidades de cada grupo, de acordo com o seu nível de escolarização, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 4 – Tipos de dicionário escolar para cada etapa de ensino

<b>Tipos de dicionários</b>	<b>Etapa de ensino</b>	<b>Caracterização</b>
Dicionários de Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes. Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Dicionários de Tipo 2	2º a 5º ano do Ensino Fundamental	Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes. Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.
Dicionários de Tipo 3	6º a 9º ano do Ensino Fundamental	Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes. Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.
Dicionários de Tipo 4	1º a 3º ano do Ensino Médio	Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes. Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Fonte: PNLD 2012 – dicionários (BRASIL, 2012, p. 19).

Nessa proposta, o Ministério da Educação atendeu às escolas com um conjunto de acervos de títulos diversificados (RANGEL, 2011). Interessa-nos, neste momento, os dicionários do tipo 3, por atenderem à etapa de sexto ano, a qual se concentra nossa pesquisa.

Desses dicionários do tipo 3, foram selecionadas pelo PNLD (BRASIL, 2012, p. 32) as seguintes obras: “Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa” (FERREIRA, 2011), “Caldas Aulete – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa” (GEIGER, 2011), “Saraiva jovem; dicionário da língua portuguesa ilustrado” (SARAIVA; ROGÉRIO, 2010), “Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras” (BECHARA, 2011) e “Dicionário didático de língua portuguesa” (RAMOS, 2011).

Em relação à escolha e distribuição desses dicionários nas escolas públicas, alguns princípios básicos foram norteadores. Um deles fundamenta-se na condição de colaboração significativa que os conhecimentos lexicográficos, trazidos pelo dicionário, devem proporcionar para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, as obras devem ter como enfoque o desenvolvimento de práticas de letramento. Outro princípio refere-se à progressão didática dos dicionários, conforme o nível de aprendizagem dos estudantes e às suas demandas específicas (RANGEL, 2011).

Sobre a metodologia, percebemos que os dicionários do tipo 3 se aproximam dos dicionários padrão de língua, exigindo gradativamente uma maior proficiência do consulente em relação ao saber lexicográfico. Por conseguinte, é possível observar essa maior proximidade com o avanço da tipologia:

Assim, quanto mais “subimos” na tipologia, mais nos aproximamos dos dicionários “padrão” de língua (cf. BIDERMAN, 1984). E vice-versa, quanto mais elementar é a obra, mais ela se organiza por uma lógica que é a do letramento e da alfabetização iniciais. Os dicionários mais adequados seriam, portanto, aqueles que, sem perder sua especificidade como gêneros, dialogassem seja com livros didáticos, seja com obras ficcionais e de entretenimento dirigidas ao público infantil. (RANGEL, 2011, p. 52)

Por esse âmbito, o PNLD, na seleção dos dicionários escolares, leva em consideração a exploração de uma proposta lexicográfica que seja coerente ao nível de aprendizagem do estudante e o seu perfil sociocultural e psicológico. O programa analisa ainda a pertinência e a diversidade nas definições lexicográficas, trazidas nos verbetes, para que dialoguem com os consulentes. Por fim, é avaliado também o próprio projeto gráfico-editorial, que deve corresponder às necessidades de perfil dos seus usuários (RANGEL, 2011).

No que se refere à definição lexicográfica, sua natureza primeira é a de “estabelecer uma equivalência semântica entre termos definidos e seus definidores” (KRIEGER, 2011, p. 84), de modo a esclarecer o significado da unidade lexical. Além disso, o dicionário tipo 3 apresenta

como especificidade um caráter mais abrangente de entradas lexicais e no conteúdo dessas definições lexicográficas. A presença também de um “léxico especializado” (CARVALHO, 2011, p. 87) atende às demandas trazidas por outras disciplinas, além da LP.

No tocante à classificação dessas definições, Carvalho (2011), a partir de considerações feitas por Weinreich (1984), expõe que elas podem ser categorizadas em sinonímicas, analíticas, ostensivas e com uma abordagem oracional contextualizada.

Sobre as definições sinonímicas, Carvalho (2011) elucida que, aquelas constituídas apenas de uma unidade lexical e que sinalizam uma troca perfeita de signos, são genéricas, simplistas e contestáveis. Isso porque a raridade das sinonímias perfeitas, ocorrendo apenas uma equiparação de significados, que são semelhantes e pertencentes a mesma classe das entradas lexicais dos verbetes, se opõe a esse tipo de proposta.

Na classificação analítica de uma definição, ela ocorre por meio de análises componenciais (CARVALHO, 2011). Desse modo, o método analítico parte de duas vertentes: um hiperônimo, que estabelece uma visão genérica da definição, e uma descrição mais específica, que particulariza os elementos do que é definido, diferenciando-o de outros.

Já o método ostensivo parte da proposta de definição por meio de especificação de elementos constituintes do conjunto referenciado pela entrada lexical. Assim, ele pode vir complementado de elementos intensivos, como são as apresentações de exemplos, bem como vir também associado ao método sinonímico.<sup>23</sup>

Na última categoria, condizente à abordagem oracional, as entradas lexicais podem ser bastante variadas, contextualizadas, com enunciados que não são delimitados por uma tipologia estrutural, com caráter enciclopédico ou, até mesmo, fazendo um diálogo com o consulente. Nessa circunstância, Carvalho (2011) observa que a natureza dialógica dos verbetes compõe uma marca linguística que dá aos dicionários escolares seu caráter didático, a partir do momento que considera o verbete um gênero textual que tem como público-leitor os estudantes.

Nas definições oracionais, o caráter dialógico se manifesta por meio do uso de: (a) formas pessoais: *você, a gente, nós* (às vezes elíptica) e (b) pronomes possessivos: *seu, nosso*. Como consequência do processo de inclusão dessas marcas dialógicas, como o leitor como parte do enunciado, ele se identifica com a definição e, ao trazê-la para sua realidade, compreende com mais facilidade o significado da palavra-entrada. (CARVALHO, 2011, p. 102)

---

<sup>23</sup> Por exemplo: “**sobremesa** (so.bre.me.sa) (ê) sf Doce, fruta etc., que se come depois de uma refeição (*As crianças gostam de sorvete com sobremesa*)” (SARAIVA JUNIOR, 2005 apud CARVALHO, 2011, p. 94).



Ainda nesses termos, Carvalho (2011) considera que a Lexicografia Pedagógica possui como diferenciação paradigmática o uso de sentenças completas nas definições lexicográficas, de modo contextualizado:

Os traços mais relevantes desse novo modelo são a utilização de estruturas sintáticas variadas para explicar os significados, segundo a classe de palavra e suas características inerentes, a inclusão da palavra-entrada no enunciado definatório, além de marcas linguísticas, como vocês, nós, a gente, que inserem o aluno leitor no texto lexicográfico, conferindo-lhe uma natureza dialógica. (CARVALHO, 2011, p. 103)

A partir da análise desse panorama descritivo, analisamos que a concepção do dicionário escolar para públicos específicos, assim como propõe o PNLD, constitui um marco definatório funcional na Lexicografia Pedagógica. Desse modo, o uso do dicionário escolar na sala de aula torna-se mais produtivo, tendo em vista que a mediação do professor na elaboração de atividades para ampliação de vocabulário pode ser realizada de forma mais assertiva, já que, dentre outros elementos, as definições lexicográficas estão mais próximas do público leitor jovem.

Destarte, acreditamos que essa mediação do professor, no uso do dicionário escolar para o ensino de relações semântico-lexicais como forma de ampliação de vocabulário, dará o matiz para a forma como esse suporte se relacionará com os estudantes. Afirmamos, com isso, que, dependendo da abordagem que é feita em sala de aula, o dicionário escolar pode ora servir como instrumento de segregação linguística, sendo embasado em noções de “melhor falar/escrever” ou pode estar pautado nos fenômenos variáveis da língua.

Nesse sentido, assumimos a postura adotada por Bagno (2011, p. 139), ao considerar que:

A variação linguística veio para ficar como objeto e objetivo pedagógico e, sendo assim, é importante que todos os materiais destinados à educação em língua materna incorporem, da forma mais adequada e serena possível, esse fenômeno inerente a todas as línguas humanas e parte essencial da identidade individual e coletiva dos cidadãos.

Embora o fato de repensar e reestruturar o uso dos dicionários escolares para que levem em consideração à multiplicidade linguística brasileira não constituir a essência do nosso trabalho, reconhecemos a importância do uso dessas obras em sala de aula, respeitando e valorizando os diferentes modos de falar/escrever. Além disso, essa postura constitui a estrutura basilar para qualquer proposta de atividade em sala de aula.

Reconhecemos, ainda, a validade dos materiais didáticos, assim como é o dicionário escolar, disponíveis na escola. Contudo, sozinhos, eles não atenderão às necessidades dos

aprendizes. Para isso, é necessário que o professor esteja imbuído de seus processos de produção e concepção para que, de forma acertada, possa fazer as devidas intervenções, respeitando o seu público-alvo.

Nesses termos, segundo Gomes (2011), é necessário pensar em estratégias para o uso eficiente do dicionário no que se refere à aquisição lexical em sala de aula. Em consonância com a autora, acreditamos que o dicionário se faz importante também para os anos escolares que se situam além das etapas em que se prioriza os processos iniciais de aquisição do léxico.

Com essa perspectiva, entendemos que, nos anos finais do ensino fundamental, os aprendizes já possuem um grupo de vocabulário ativo e passivo básico que lhes permite acessar diferentes tipos de textos. Contudo, para lidar com a complexidade discursiva das situações sociais, são necessárias atividades que priorizem tanto aspectos qualitativos quanto quantitativos de exercícios de ampliação vocabular. Assim, reforçamos a importância do uso do dicionário escolar para além de eventuais consultas assistemáticas (GOMES, 2011).

Gomes (2011) também analisa a complexidade de um ensino de vocabulário que seja efetivo. Diante dessa afirmação e dos pressupostos firmados, acreditamos que os dicionários escolares avaliados pelo PNLD podem agregar valores para o processo de ampliação de vocabulário. Isso se as atividades a eles relacionadas explorarem os aspectos macro e microestruturais dos verbetes e, principalmente, as possibilidades de análise, reflexão e inferências de aspectos semântico-lexicais das suas definições lexicográficas.

Consideramos, ainda, os dicionários pedagógicos como obras didáticas, pois vão além do ato de informar, sendo direcionados às relações de ensino-aprendizagem (WELKER, 2011). Nesse sentido, acreditamos nas especificidades existentes em relação à própria produção dos dicionários escolares, na análise de seu conteúdo micro e macroestrutural, pensado para um público-alvo específico, que são os aprendizes. Tal fato marca o caráter didático-pedagógico do fazer lexicográfico do dicionário escolar.

Nessa medida, os dicionários escolares do PNLD extrapolam a função genérica de oferecer informações sobre unidades léxicas, para serem obras baseadas no ensino. Entretanto, esse caráter didático-pedagógico se concretiza na própria prática relacional entre o professorado e os aprendizes (WELKER, 2011).

Por fim, em nosso estudo, acreditamos que os exercícios desenvolvidos que se utilizam dos dicionários escolares possuem um caráter diferenciado em sua função didática. Para isso, depende que haja uma abordagem contextualizada, de modo que consiga se aproximar das necessidades de ampliação de vocabulário dos estudantes. Acerca desse assunto, abordamos, na sequência, os processos de ensino do vocabulário.

## 2.5 O ensino do vocabulário

A ampliação do vocabulário é um fator determinante para que o desenvolvimento das competências discursivas seja conseguido pelos aprendizes. Assim, a sua limitação constitui um óbice para que se evolua não só nas áreas de conhecimento concernentes à língua materna, mas também em todas as outras disciplinas abordadas no contexto escolar.

Para que haja essa ampliação de possibilidades de uso do vocabulário passivo, com a gradativa ampliação do vocabulário ativo, é necessário o desenvolvimento de atividades que se aproximem de situações discursivas reais. Em contraste a esse pressuposto, segundo estudos de Bezerra (2004), até os anos 70, o ensino do vocabulário pautava-se em atividades que apresentavam as unidades lexicais isoladas de um contexto, principalmente quando o foco do ensino estava nas relações de antonímia e sinonímia.

Diante da possível existência desses resquícios passados que levam à descontextualização das unidades lexicais, percebemos que há de se ter o cuidado de situar as propostas de atividades de vocabulário em um nível textual. Com esse entendimento, Simões e Rei (2015) afirmam que o processo de ampliação de vocabulário ultrapassa o conhecimento de novas unidades lexicais. Para além disso, esse conhecimento deve estar amparado em realidades enunciativas, atendendo aos objetivos do discurso:

É patente que a relação entre o conhecimento vocabular e a compreensão em leitura é mais complexa do que simplesmente saber mais palavras. Para que o domínio vocabular se transforme em capacidade de ler um texto e interpretá-lo, é preciso que o conhecimento de uma palavra resulte de sua aplicação em vários contextos; ou seja, as palavras têm seu significado alterado segundo os enunciados de que participam. (SIMÕES; REI, 2015, p. 43)

A partir desse contexto e de acordo com Wilkins (1972 apud SIMÕES; REI, 2015), consideramos que o ensino do vocabulário envolve o aprendizado de como as unidades léxicas se relacionam uma com as outras e com a própria realidade extralinguística. Desse modo, quanto mais amplo e contextual for o vocabulário do indivíduo, maior será a sua fluidez em percorrer por textos diversos.

Nessa medida, as atividades de vocabulário no LD, por exemplo, poderiam estar atreladas aos diversos textos presentes nesse material. De fato, segundo Ilari (1997), esses exercícios relacionam-se, algumas vezes, com os textos. Contudo, tendem a utilizá-los como um pretexto para o trabalho com as unidades léxicas desvinculadas do seu contexto de uso.

Com essa característica, alguns textos até apresentam um glossário que, segundo Ilari (1997), tem o objetivo de contextualizar o item lexical apontado, levando em consideração a presunção de desconhecimento daquela unidade pelos estudantes. Geralmente, esses glossários são caracterizados por apresentarem definições com caráter sinonímico. Contudo, não são propostas atividades produtivas que possam favorecer o ensino de vocabulário (ILARI, 1997).

Ainda, de acordo com o referido estudioso, a elaboração dessas atividades para ampliação de vocabulário deve ser pautada em pelo menos dois princípios. O primeiro deles concentra-se na contextualização das unidades lexicais.

Sendo assim, o seu aprendizado deve ocorrer por meio da precisão de seu sentido, no que diz respeito ao conhecimento de seus traços de significação; que podem, de modo relativo, ser expressos por relações de sinonímia. Nesse caso, o ensino do léxico deve permitir que o aprendiz consiga precisar as unidades léxicas nos textos intervenientes, reconhecendo o seu sentido e o seu significado no contexto (ILARI, 1997).

O segundo princípio consiste no desenvolvimento de atitudes e hábitos que colaborem com o propósito de ampliação vocabular. Com essa postura, não cabe somente desenvolver atividades para que o estudante incorpore determinada unidade léxica em seu vocabulário, mas é preciso ensinar os meios pelos quais ele possa caminhar autonomamente em busca dessa ampliação vocabular. Assim, “é desejável, no tocante ao vocabulário, que a escola se preocupe mais em formar atitudes e consolidar hábitos do que em atingir metas quantitativas arbitrariamente” (ILARI, 1997, p. 58).<sup>24</sup>

De acordo com esse panorama, acreditamos que, no contexto escolar, o professor de língua materna deve desenvolver atividades que colaborem para a ampliação do vocabulário passivo dos aprendizes, de modo que, gradativamente, faça parte de seus conhecimentos ativos. A saber, essa necessidade é ratificada nos parâmetros que orientam o ensino da língua materna, conforme demonstramos a seguir.

### **2.5.1 Os PCN (BRASIL, 1998) e o ensino do vocabulário**

Os PCN (BRASIL, 1998)<sup>25</sup>, em relação à LP, conduzem para um ensino que tenha como base o desenvolvimento de interações sociodiscursivas textuais de diversas ordens.

<sup>24</sup> Conforme abordamos na seção 2.3, sobre Lexicografia, percebemos que o dicionário escolar pode auxiliar na consolidação dessa autonomia, referida por Ilari (1997).

<sup>25</sup> Os PCN (BRASIL, 1998) vêm atender à necessidade de uma escola voltada para a formação da cidadania. Sendo assim, objetivam-se, de forma geral, em criar meios pelos quais o professor possa agir, de modo a oferecer aos estudantes acesso aos conhecimentos socialmente construídos e reconhecidos como fundamentais para o exercício da cidadania. É um documento que deve apoiar as discussões e o desenvolvimento de projetos, a reflexão sobre as práticas educacionais, a escolha de materiais didáticos, contribuindo para a formação e a atualização dos professores.

Nesse sentido, constam as seguintes informações no documento:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22)

Esse contexto envolve a articulação de três variáveis: os estudantes, os professores e o próprio conhecimento a ser elaborado e compartilhado. Cabe, assim, ao docente uma postura ativa tanto em dirigir as atividades sugeridas pelos próprios manuais didáticos, bem como implementar outras atividades que considere necessárias para cada público-alvo discente.

Na sequência, os PCN (BRASIL, 1998) consideram que a atividade mais importante quando se pensa no ensino da língua materna é:

criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de forma e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. (BRASIL, 1998, p. 28)

De modo mais restrito ao ensino do vocabulário, investigamos, nesta seção, sobre como os PCN (BRASIL, 1998) cuidam do léxico, perscrutando como esse documento direciona o ensino para ampliação de vocabulário e se o faz com referência às relações semântico-lexicais. Nesse âmbito geral, o ensino do léxico e do vocabulário estão inseridos em uma esfera de contextualização, em que a matéria geral dos PCN (BRASIL, 1998) de língua materna gira em torno do desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes.

Entretanto, apesar de os PCN (BRASIL, 1998) serem um importante marco legal que incidem na visão que se tem sobre ensino de língua materna, estudos mais recentes, como de Seide e Hintze (2015) e Guerra e Andrade (2012), analisam que a abordagem sobre o ensino de vocabulário, nesses parâmetros, é escassa e difusa. Guerra e Andrade (2015, p. 406) percebem que:

Apesar de não haver, na bibliografia utilizada para a elaboração dos PCNLP, nenhuma obra específica sobre o léxico e seu ensino, há várias menções a este tema, se bem não haja descrições minuciosas e suficientes da metodologia a ser empregada pelo professor para alcançar os objetivos propostos para o ensino do léxico. Sendo muitas, fragmentadas e dispersas as menções ao ensino do léxico, é necessário reuni-las, sintetizando-as, para que se possa melhor avalia-las.

Sobre essas considerações, analisamos que, pelo próprio caráter do documento, ele não contempla em seu corpo a sistematização de propostas metodológicas para que o professor siga como um manual. Por outro lado, eles oferecem diretrizes que requerem o olhar analítico do docente, para que, desse modo, ele possa intervir na sua realidade em sala de aula, de acordo com os seus objetivos específicos e com as necessidades que considerar pertinentes. Nessa perspectiva, Guerra e Andrade (2012, p. 228) explicam:

Esses documentos podem orientar o trabalho do professor em seu fazer diário na sala de aula. São norteadores, mas *não obrigatórios* para o professor, no sentido de que cabe ao educador querer conhecê-los e pensar seu planejamento segundo tais documentos. Desejável seria que todo educador tivesse acesso e levasse em conta o que os documentos dizem a respeito do ensino de língua, uma vez que se constituem em documentos relevantes para sua prática pedagógica.

Concebemos, assim, que o ensino do léxico e de suas relações semânticas, a partir do trabalho com o vocabulário que os estudantes podem desenvolver com atividades guiadas para esse fim, revela uma proximidade com atividades epilinguísticas<sup>26</sup> previstas nos PCN, de modo a permitir que os estudantes realizem gradativamente ações metalinguísticas frente aos conhecimentos elaborados.

Em relação à sequenciação dos conteúdos, um de seus critérios refere-se ao nível de complexidade posto aos estudantes em relação à seleção lexical, devendo graduar de acordo com presença de unidades lexicais de uso comum a usos mais específicos (BRASIL, 1998). Nesse caso, a descrição dos objetivos dos conteúdos envolve ações de escuta de textos orais, atividades de leitura de textos escritos, produção de textos orais e escritos e análise linguística.

---

<sup>26</sup> Segundo Bagno (2013), “as atividades epilinguísticas são intuitivas, espontâneas, praticadas o tempo todo por qualquer falante de uma língua quando se detém para refletir sobre o significado das palavras, o sentido que elas adquirem em dada situação, a intenção de seu interlocutor ao empregar determinados termos e não outros, determinadas formas de argumentar e não outras etc. É preciso que, no processo de educação linguística, essas atividades sejam estimuladas de maneira ordenada e sistemática.” (Disponível em: <http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/atividades-epilinguisticas-o-que-e-isso.html>. Acesso em: 29 set. 2017).

Sobre os objetivos de ensino, no que tange aos processos de escuta de textos orais, os PCN (BRASIL, 1998) direcionam que se deve ampliar, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais na elaboração de sentidos textuais. Desse modo, ressalta-se que os aspectos semânticos aparecem como fator articulado com conhecimentos discursivos e gramaticais na prática de produção, interpretação e compreensão textual.

Já nas atividades de leitura de textos escritos, o documento orienta que os estudantes alcancem uma autonomia na sua prática, de modo que possam desenvolver a capacidade de agregar ferramentas para a produção de sentidos (BRASIL, 1998). Acreditamos, com isso, que atividades que envolvam o ensino das relações semânticas podem auxiliar para que os estudantes consigam utilizar de estratégias de compreensão leitora, por exemplo.

No que se refere à produção de textos orais, os Parâmetros orientam que o ensino da língua materna deve promover meios para que os estudantes utilizem e valorizem o repertório linguístico de sua comunidade (BRASIL, 1998). Dessa forma, percebemos que há um amparo em relação a atividades que ressaltem as variações linguísticas, de modo que se amplie as possibilidades léxico-discursivas dos aprendizes.

Em relação ao processo de produção de textos escritos, os PCN expõem sobre a necessidade de os estudantes serem aptos a fazer escolhas de unidades lexicais ajustadas às situações e propósitos discursivos (BRASIL, 1998). Por fim, em relação à análise linguística, explora-se que os aprendizes devem analisar, refletir e compreender as relações existentes entre unidades, que para nós interessa-nos as unidades lexicais, a partir das funções discursivas, associadas a um contexto (BRASIL, 1998).

Todas essas diretrizes em relação à escuta de textos orais, à leitura de textos escritos, à produção de textos orais e escritos e à análise linguística interferem no equacionamento dos conteúdos estabelecidos nas bases curriculares municipais, estaduais e distrital. Contudo, elas não tratam diretamente do ensino de vocabulário.

A ampliação do repertório lexical aparece nos PCN (BRASIL, 1998) como conteúdo direcionado à análise linguística. Nesse viés, é válido ressaltar a forma como o documento aborda as questões concernentes a léxico-semântica relacional. Assim, a ampliação lexical deve permitir, dentre outros fatores, por exemplo, “a escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/ mais específicas (hiperônimos e hipônimos)” (BRASIL, 1998, p. 62).

Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) ressaltam sobre a importância de se trabalhar com os estudantes, de modo que eles sejam aptos a fazer escolhas e organizações lexicais a partir de situações

e contextos. Além disso, devem conseguir projetar, a partir das unidades lexicais, traços de sentido linguístico e extralinguístico; empregar palavras limitadas a condições variacionais da língua; e, ainda, saber elaborar glossários, identificar palavras-chave e consultar ao dicionário.

Com essas questões, é interessante observarmos o espaço que o documento oferece para uma ação proativa do docente frente aos materiais didáticos que estão à sua disposição. Nesses termos, os PCN sinalizam que o professor deve partir de uma ação investigativa, de modo que isso o auxilie na elaboração de materiais que podem ser produzidos por ele mesmo.

Ressaltamos, com isso, que essa atitude direcionada pelos PCN (BRASIL, 1998) não deve servir como justificativa para o abandono dos materiais didáticos já presentes na escola. Muito pelo contrário, esses materiais assumem legalmente e de forma legítima a sua importância para o ensino, mas não anulam a necessidade de intervenção do professorado. Isso porque as relações de ensino-aprendizagem se fazem em um terreno movediço, que deve atender as especificidades de um público que é diverso em múltiplas esferas.

Em relação ao ensino do léxico, os PCN (BRASIL, 1998) dedicam um olhar específico para ele, como conteúdo que deve ser regido por princípios e orientações no trabalho didático. Nessa extensão, propõe que o trabalho com o léxico deve ir além de um conceito de ensino de sinônimos de itens lexicais desconhecidos pelos aprendizes, para atingir ao ideário de unidade léxica como índice de construção de sentido, considerando as restrições de seleção regidas pelas propriedades semânticas em que o conjunto lexical se insere.

Como justificativa para que o professor seja mais atento às relações lexicais, os PCN (BRASIL, 1998, p. 84) detalham:

Considerando a densidade lexical dos universos especializados, em que a carga de sentidos novos supera a capacidade do receptor de processá-los, o domínio de amplo vocabulário cumpre papel essencial entre as habilidades do leitor proficiente. A escola deve, portanto, organizar situações didáticas para que o aluno possa aprender novas palavras e empregá-las com propriedade.

É diante dessa afirmação, e em harmonia com os princípios estabelecidos pelos PCN (BRASIL, 1998), que nos convencemos sobre a necessidade de se compreender a unidade lexical em suas particularidades linguísticas, mas associada a um contexto extralinguístico e situacional, que interfere no seu conjunto significativo.

A seguir, elaboramos um quadro com direcionamentos de atividades, sugeridas pelos PCN (BRASIL, 1998), que podem servir como diretrizes na elaboração de outras atividades concernentes à ampliação de vocabulário de modo geral:



Quadro 5 – Diretrizes dos PCN para elaboração de atividades sobre léxico

TEMÁTICA	DIRETRIZES CONTIDAS NOS PCN (BRASIL, 1998, p. 84 - 85)
<b>1 – Afixos ou desinências</b>	a) “Explorar ativamente um <i>corpus</i> que apresente palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra.”
<b>2 – Derivação</b>	b) “Aplicar os mecanismos de derivação e construir famílias de palavras.”
<b>3 – Propriedades semânticas</b>	c) “Apresentar textos lacunados para, por meio das propriedades semânticas e das restrições seletivas, explicitar a natureza do termo ausente.”
<b>4 – Hipônimos e hiperônimos</b>	d) “Apresentar um conjunto de hipônimos e pedir aos alunos para apresentar o hiperônimo correspondente. e) Apresentar um conjunto de palavras em que uma não é hipônimo e pedir que o aluno a exclua, explicitando suas razões.”
<b>5 – Campo semântico</b>	f) “Inventariar as palavras de determinado campo semântico presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego.”
<b>6 – Variedade ou registro</b>	g) “Inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego.”
<b>7 – Efeitos discursivos</b>	h) “Identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas.”
<b>8 – Emprego figurado</b>	i) “Identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões.”
<b>9 – Palavras-chave</b>	j) “Identificar os termos-chave de um texto, vinculando-os a redes semânticas que permitem a produção de esquemas e de resumos.”

Fonte: elaborado pela autora, a partir das orientações contidas nos PCN (BRASIL, 1998, p. 84 - 85).

As diretrizes propostas e organizadas no quadro anterior são orientações gerais que podem ser adaptadas a cada esfera que se pretende focalizar no ensino do léxico. Em nosso estudo, abarcamos esse ensino a partir das relações semânticas de antonímia e sinonímia.

Desse modo, interessa-nos, por exemplo, atividades que possam ser pautadas nas sugestões apresentadas, mas adaptadas ao conteúdo curricular do ano escolar em que as atividades são aplicadas. Nesse âmbito, é pertinente perscrutarmos o contexto teórico em que as relações de antonímia e sinonímia se inserem.

## **2.6 Relações semântico-lexicais de antonímia e sinonímia**

Conhecer o caráter geral e as especificidades das relações de antonímia e sinonímia permite que o professor conduza sua prática docente de modo mais consciente, intervindo com maior propriedade nas atividades sugeridas, ou naquelas que ele mesmo elaborar, bem como na forma de lidar com o próprio manual didático. Em razão disso, nesta seção, exploramos o campo teórico que circunda essas relações semântico-lexicais.

Com esse propósito, é importante que se saia do campo da superficialidade conceitual. Isso porque, ao se considerar as formas como a antonímia e a sinonímia se apresentam nas articulações semânticas do léxico, bem como no fazer discursivo dos indivíduos, é possível desenvolver um ensino mais focado nessas relações, a fim de que os estudantes possam ampliar e utilizar o seu repertório vocabular com maior segurança e desenvoltura.

Em síntese, organizamos essas considerações da seguinte forma: a princípio, realizamos uma abordagem sobre o lugar da antonímia e da sinonímia na semântica lexical, remontando um quadro-resumo das relações semântico-lexicais de significação. Posteriormente, com essa visão global sobre em que contexto se situam as relações antonímicas e sinonímicas, detemo-nos nas suas particularidades.

### **2.6.1 A Semântica Lexical em nossa pesquisa**

A antonímia e a sinonímia são objetos de estudos de um dos enfoques da semântica lexical relacional (CANÇADO, 2013). Partimos, assim, do pressuposto que a teoria semântico-lexical tem como objetivo o estudo dos significados das unidades lexicais:

(...) a Semântica Lexical, vista como uma ampla área de investigação, trata do significado cognitivo que envolve a relação entre a língua e os construtos mentais que de alguma maneira representam ou estão codificados no conhecimento semântico do falante. Teorias que tratam do significado cognitivo olham para dentro do aparato linguístico do falante e não estão preocupadas com o “mundo público”, que envolve a comunicação linguística. (CANÇADO, 2013, p. 1)

Todavia, como o cerne da nossa pesquisa direciona-se para uma perspectiva de ensino, interessa-nos olhar para as unidades lexicais para além do seu significado isolado, percorrendo as formas de contrastes de suas relações para a produção de sentido, em uma análise contextual e discursiva dos antônimos e dos sinônimos.

De modo paralelo a essa visão, Pottier (1978, p. 63), na análise dos traços distintivos sêmicos, afirma que “toda significação é relativa em conjunto de experiência segundo as circunstâncias da comunicação”. Assim, por compartilharmos dessa visão, situamos os estudos da sinonímia e da antonímia em uma perspectiva de contextos de uso. Justificamos essa abordagem pelo fato de, neste estudo, interessarmos-nos em uma aplicabilidade dessas duas relações na realidade do ensino de língua materna, com ênfase na produção, aplicação e avaliação de atividades.

Acerca dessas relações contextuais nas questões semânticas, Benveniste (1995) considera que essas últimas se definem pela abrangência em que as formas linguísticas se estabelecem e pelas relações distributivas, que são construídas e transformadas com as articulações de elementos linguísticos e extralinguísticos. É nesse âmbito que reside a dificuldade de um ensino baseado em recortes de elementos semântico-lexicais discursivamente desconectados, pois tais elementos podem transmutar de acordo com distribuições sincrônicas, diacrônicas e contextuais.

A partir desse ideário, analisamos que a significação da unidade lexical ocorre em uma rede de relações. Essa proposição encontra respaldo em Lyons (1981), ao conceber que o conhecimento do sentido de um lexema ocorre pela análise de suas relações semântico-lexicais. Extrapolando essa consideração do referido estudioso, mas ainda sob seu vértice, percebemos que o conhecimento de sentido de uma unidade léxica envolve não só a análise descritiva lexicática, mas também a percepção dessas relações na complexidade das lexias.

Nessa perspectiva, acreditamos que o conhecimento da ampla gama de relações léxico-semânticas pode contribuir de modo muito mais assertivo para o ensino da língua materna e seus propósitos legais, individuais e sociais. Dessa forma, concebemos que o ensino de relações semânticas de hierarquia (hiperonímia e hiponímia), de inclusão (holonímia e meronímia), de equivalência (sinonímia ou homossemia), de contraste (antonímia) deveria fazer parte de todos os anos do ensino fundamental.

Nesse sentido, consideramos que o conhecimento dessas relações, por parte dos professores, e o seu ensino em cada ano escolar da educação básica, levando em conta a gradação de acordo com o nível de complexidade para cada etapa, permitiriam um ganho nos eixos linguístico, de leitura e de produção textual, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Entretanto, essas considerações devem fazer parte de uma força-tarefa maior que envolva a reestruturação da base curricular do Distrito Federal.

Nessa circunstância, nosso estudo é conduzido a partir do aparato curricular legal ao qual subordinam-se os professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (Currículo em

Movimento – BRASÍLIA, 2013). Nesse documento, destina-se o ensino de antônimos e sinônimos para os sextos anos, motivo pelo qual fazemos essa delimitação em nossos estudos.

Mesmo diante dessa perspectiva, na qual se insere nossa pesquisa, percebemos a relevância de trabalhos posteriores que alcancem as relações semântico-lexicais em sua amplitude teórica e prática. Assim, fizemos um breve apanhado, por meio do quadro-resumo geral, exposto na subseção 2.6.2, a seguir, dessas relações, de modo que o professor leitor possa visualizar em qual conjuntura se insere os elementos antonímicos e sinonímicos. Posteriormente, detemo-nos em análises mais específicas sobre os sinônimos e, por fim, os antônimos.

### **2.6.2 Quadro-resumo das relações semântico-lexicais**

Henriques (2011) percebe que as relações semântico-lexicais podem ser de duas ordens: as que são exclusivamente semânticas e aquelas que possuem características fono-ortográficas. Sobre as de caráter exclusivamente semântico, elas possuem suas relações de sentido por equivalência, oposição/ contraste, hierarquia e inclusão, sendo que cada uma delas são compostas por fenômenos específicos.

Destarte, nas relações de sentido por equivalência, Henriques (2011) destaca as seguintes: sinonímia, paráfrase, perífrase, antonomásia, eponímia, polissemia, tautologia. Em seguida, nas relações por oposição e contraste, tem-se: antonímia, ambiguidade e polissemia. Já as relações de hierarquia compreendem: hiperonímia, hiponímia e polissemia. Por fim, as de inclusão encerram: holonímia, meronímia e polissemia. Diante dessas classificações, percebe-se que a polissemia perpassa todas as relações citadas.

Ainda, segundo Henriques (2011), as relações de origem semântica e fono-ortográfica ocorrem por oposição e contraste no campo da homonímia, com a presença da homofonia e/ ou homografia. Também por oposição e contraste, tem-se, nessa vertente, a paronímia.

A partir dessas considerações, organizamos o quadro-teórico 6, a seguir, a fim de que, brevemente, seja possível perceber as características gerais de algumas dessas relações léxico-semânticas.

Quadro 6 – Resumo das relações semântico-lexicais de significação

RELAÇÕES SEMANTICO-LEXICAIS DE SIGNIFICAÇÃO			
Relações de origem exclusivamente semântica			
EQUIVALÊNCIA	<b>Sinonímia</b>	Homossemia total (ou sinonímia)	“a dois ou mais elementos do conjunto significante corresponde um e somente um elemento do conjunto significado” (BARBOSA, 1998, p. 21) <sup>27</sup> .
		Homossemia parcial (ou parassinonímia)	“a dois ou mais elementos do conjunto significante em relação de oposição disjuntiva, correspondem dois ou mais elementos do conjunto significado, estes em relação de oposição transitiva” (BARBOSA, 1998, p. 21). <sup>28</sup>
	<b>Paráfrase</b>	Forma de reescrita que ratifica o texto original (HENRIQUES, 2011).	
	<b>Perífrase</b>	Substituição de um nome comum ou próprio por uma expressão que o caracterize (HENRIQUES, 2011).	
	<b>Antonímia</b>	São alcunhas, epítetos, cognomes, “consiste em empregar um substantivo comum ou uma expressão substantiva como um substantivo de nome próprio, seja nome de pessoa ou de lugar (HENRIQUES, 2011).	
	<b>Eponímia</b>	É a passagem de um nome próprio de pessoa a um substantivo comum. Por exemplo: “Não serei uma amélia.” (HENRIQUES, 2011, p. 106).	
	<b>Tautologia</b>	“Tipo especial de redundância, que consiste na adição de expressão supérflua, sinônima do que se diz anteriormente”, por exemplo: “Essa viúva não tem mais o marido”. Tantas vezes, pode servir a uma intenção estilística (HENRIQUES, 2011, p. 86).	
OPOSIÇÃO/ CONTRASTE	<b>Antonímia</b>	Indicam relações de contrastes que podem ser por oposição ou não binárias (VILELA, 1994, p. 166).	
	<b>Ambiguidade</b>	“Enunciado com duplo sentido em um significante (LEXICAL), um sintagma (GRAMATICAL) ou na totalidade do próprio enunciado (FRASAL)” (HENRIQUES, 2011, p. 87).	
HIERARQUIA	<b>Hiperonímia/ Hiponímia</b>	“a dois ou mais elementos do conjunto significante em relação de oposição disjuntiva, correspondem dois ou mais elementos do conjunto significado, estes em relação de oposição transitiva, co-hipônimos, todos subordinados a um significado mais extensivo” (BARBOSA, 1998, p. 21).	
INCLUSÃO	<b>Holonímia</b>	É o todo em relação a cada uma de suas partes. Nesse caso, não há uma imposição de propriedades semânticas. Por exemplo: morcego é holônimo em relação à asa, que é um merônimo (HENRIQUES, 2011, 116)	

<sup>27</sup> Segundo Barbosa (1998), o conjunto significante refere-se ao campo da expressão e o conjunto significado ao do conteúdo.

<sup>28</sup> A partir de Barbosa (1998), consideramos que a relação de oposição disjuntiva ocorre quando não há uma figura nuclear comum entre as unidades léxicas, ou seja, não há um ponto de interseção entre elas. Já na relação de oposição transitiva, existe um ponto de interseção no conjunto, de modo que é no uso que se estabelece a identidade da unidade lexical.

	<b>Meronymia</b>	É cada parte em relação a um todo, estabelecendo uma dependência com esse todo (HENRIQUES, 2011, 116).
<b>Polissemia:</b> “a um elemento do conjunto significante correspondem dois ou mais elementos do conjunto significado, estes em relação de oposição transitiva”. (BARBOSA, 1998, p. 21).		
<b>Relações de origem semântica e fono-ortográfica</b>		
OPOSIÇÃO, CONTRASTE	<b>Homonímia</b>	“a um elemento do conjunto significante correspondem dois ou mais elementos do conjunto significado, estes em relação de oposição disjuntiva” (BARBOSA, 1998, p. 21).
	<b>Paronímia</b>	“a dois ou mais elementos do conjunto significante em relação de oposição transitiva, correspondem dois ou mais elementos do conjunto significado, estes em relação de oposição disjuntiva ou transitiva” (BARBOSA, 1998, p. 21).

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base nos pressupostos teóricos de Barbosa (1998), Henriques (2011) e Vilela (1994).

Barbosa (1998) ainda define alguns outros termos como:

- Monossemia (casos raros) – “a um elemento do conjunto significante corresponde um e somente um elemento do conjunto significado” (BARBOSA, 1998, p. 21).
- Co-hipônimos – se definem como termos semanticamente próximos, pertencem a um mesmo microssistema, caracterizado por um hiperônimo comum a todos os hipônimos integrantes do conjunto.
- Co-hipônimos próximos – é quando os hipônimos têm um conjunto-intersecção, um denominador semântico comum amplo.
- Co-hipônimos distantes – é quando os hipônimos apresentam um núcleo sêmico bastante reduzido em relação ao precedente.
- Multissemia – é o tipo de relação que prevê a co-ocorrência da polissemia e da homonímia.

De acordo com o Quadro 6, percebemos que a antonímia e a sinonímia estão inseridas nas relações semânticas de significação de origem exclusivamente semântica, de modo que a primeira faz referência às relações de equivalência de significados, já a segunda está circunscrita nas relações de oposição/contraste. A seguir, abordamos as particularidades de cada uma delas, a fim de detalharmos as suas características.

### 2.6.3 Sinonímia

Compreendemos a relação dos sinônimos em uma visão multifacetada. Isto posto, a minimização da sinonímia para uma questão de simples equivalência e substituição de itens lexicais acarreta um ensino engessado em atividades que exploram superficialmente a profundidade das possibilidades discursivas textuais. Com isso, ao vislumbrarmos a

intervenção dos professores nessa realidade das relações semântico-lexicais, acreditamos ser necessário considerar as diversas dimensões em que os estudos dos sinônimos se inserem.

Desse modo, percebemos que estudiosos como Lyons (1981), Câmara Jr. (1986), Borba (1970), Pottier (1978), Barbosa (1998), Picoche (1977), Vilela (1994), Ferrarezi Jr (2008) e Ilari (1985) comungam, cada um com suas especificidades, de uma compreensão aproximada sobre as características das relações de sinonímia. Nessa perspectiva, analisamos, de modo geral, as particularidades teóricas de alguns dos estudiosos citados.

Para Lyons (1981), o significado ocorre em esferas lexicais, sentenciais, gramaticais e enunciativas. Cada uma delas é distinta em suas características, mas está articulada em um todo comunicativo. Nessa análise, o significado apresenta uma dimensão tripartite, podendo assumir um caráter descritivo, expressivo e social. É nesse cenário que o autor leva em consideração a complexidade na definição dos sinônimos:

Se a sinonímia for definida como identidade de significado, poderemos dizer que os lexemas são completamente sinônimos (em certa faixa de contextos) se, e somente se, tiverem o mesmo significado descritivo, expressivo e social (na faixa de contexto em questão). Poderão ser descritos como absolutamente sinônimos se, e somente se, tiverem a mesma distribuição e forme completamente sinônimos em todos os seus significados e contextos de ocorrência. Geralmente se reconhece que uma sinonímia completa entre lexemas é relativamente rara nas línguas naturais e que a sinonímia absoluta, tal como foi aqui definida, é praticamente inexistente. Com efeito, a sinonímia absoluta está provavelmente restrita a um vocabulário altamente especializado que é puramente descritivo. (LYONS, 1981, p. 111 - 12)

Sob essa visão, há a sinalização da possibilidade de sinonímia perfeita em raros itens lexicais, pertencentes a campos terminológicos específicos. Distante dessa peculiaridade, a realidade significativa sinonímica dos lexemas sofrerá interferência tanto de fatores concernentes a campos expressivos quanto sociais.<sup>29</sup>

Com algumas análises relacionadas a Lyons (1981), mas mantendo certas especificidades em seus estudos, Câmara Jr. (1986) considera, inicialmente, a sinonímia como uma propriedade em que dois ou mais termos podem ser substituídos um pelo outro sem prejuízo da intenção comunicativa. Entretanto, mais adiante, o estudioso revela a dificuldade em se conceber dois termos como perfeitamente substituíveis. Para tanto, cita Ullmann (1957,

---

<sup>29</sup> Tomamos como exemplo o lexema “MANEIRO”: ele pode ter seu significado sinonímico modificado a partir da realidade textual. Dependendo do quadro discursivo, ele poder ser sinônimo de “legal”, “jeitoso” ou, por outro lado, de “leve”, “portátil”.

p. 108 apud CÂMARA JR, 1986, p. 222): “É quase um truísmo que a sinonímia total é ocorrência extremante rara, um luxo a que a linguagem dificilmente se dá”.

De modo mais específico, Câmara Jr. (1986, p. 222) concebe ainda que há a presença de sinonímias em formas mínimas (sematemas básicos e afixos), em “palavras”, “vocábulo gramaticais”, locuções e frases. Ele também faz a distinção dos sinônimos em circunstâncias de significação, que variam em amplitude (mais ampla ou mais restrita) e complexidade (mais simples e mais complexa); bem como em circunstância de efeito estético: “Eis por que entre vários sinônimos há um que se impõe conforme a frase, para ela se tornar realmente eficiente e expressiva” (CÂMARA JR, 1986, p. 222). Desse modo, mais uma vez, há de se considerar não somente os aspectos descritivos, mas também os aspectos contextuais, sociais e expressivos, conforme salientado por Lyons (1981), para compreendermos a produtividade dos sinônimos.

Sobre essa riqueza sinonímica, Câmara Jr (1986) afirma, ainda, que a ela contribui para a não repetição de unidades lexicais em um mesmo texto e para a criação de matizes de significação e de valor estético, estabelecidos por meio de unidades lexicais distintas. Nesse mesmo ideário, caminha Ferrarezi Jr (2008), ao considerar que o estudo da sinonímia pode contribuir para uma ampliação do processo de atribuição de sentidos ao texto, bem como da habilidade de expressão oral e escrita, evitando repetições e atribuindo uma riqueza de vocabulário ao texto.

Por esses pressupostos, consubstancia-se que a abordagem de atividades em sala de aula relacionada à esfera sinonímica lexical deve considerar tanto a realidade sentencial e gramatical em que os itens lexicais se articulam, bem como o campo pragmático, que situará o contexto em uso do enunciado. Todos esses fatores interferem relativamente nas relações semânticas de sinonímia.

Acrescentamos a esse campo teórico as considerações de Borba (1970). Desse modo, ele inclui os estudos da sinonímia como um dos elementos necessários para a análise da significação atual dos lexemas, inserindo-os no campo da semântica descritiva. Segundo o autor, cabe à semântica descritiva a apreensão de oposições e correlações existentes no conjunto lexical de uma língua.

O referido autor (BORBA, 1970) analisa, ainda, a sinonímia como a coincidência de significados entre unidades léxicas. Nessa visão, ela pode ser assim chamada por corresponder a uma aproximação de conceitos. Com isso, assim como Câmara Jr (1986) e Lyons (1981), Borba (1970, p. 285) também percebe a não existência de uma perfeita identidade de significados, devido ao caráter mais amplo ou mais restrito da unidade léxica, assim como



ocorre em “*ave / pássaro* ou em *sofrer / padecer*”. Além disso, há também, segundo o autor, as funções expressivas, que podem dar um efeito estético cambiante entre os sinônimos:

A linguagem e sua função expressiva usa sinônimos que não têm o mesmo efeito estético – uns são mais grosseiros, outros mais delicados, de modo que temos as seguintes dicotomias nobre/ vulgar, poético/ usual, literário/ usual etc. É fácil perceber a diferença expressiva que há entre *lábio* e *beijo*, *cara* e *face*; entre *enfadonho* e *cacête*, *pulcro* e *belo*, *amaro* e *amargo*; *vegetal* e *pomar* etc. (BORBA, 1970, p. 285)

Nessa ótica, para Borba (1970), os sinônimos têm sua origem pela própria história das unidades léxicas e possuem, também, a função de amenizar determinados usos, como, por exemplo: “*morrer* e *falecer*”. Além disso, eles sofrem, ainda, influência do caráter polissêmico das unidades léxicas: “Ex: port. – *estimar* em ‘*estimou o diamante em um milhão*’ é *avaliar*; em ‘*estimo-te deveras*’ é *ter afeto, amor, amizade*; em ‘*estimo que estejas bom*’ é *alegrar-se, regozijar-se* (BORBA, 1970, p. 286).

Utilizando uma nomenclatura diferente, Barbosa (1998) esboça essa realidade sinonímica em dois aspectos, sendo eles: a homossemia total e a parcial. Nesse caso, as unidades lexicais estão em homossemia total, ou sinonímia, quando uma pode ser substituída pela outra em todos os contextos. Já na homossemia parcial, ou parassinonímia, as unidades léxicas são parcialmente sinônimas, pois, em determinadas ocasiões, os lexemas podem revelar significados com quase o mesmo conteúdo, dependendo do contexto e da própria situação discursiva.

Esse campo teórico trazido por Barbosa (1998) tem sua fonte em Pottier (1978). Sob esse ângulo, a parassinonímia é percebida a partir da relação entre significado e significante. Assim, Barbosa (1998), seguindo as concepções de Pottier (1978), analisa a parassinonímia como elementos de um conjunto significante que correspondem de forma transitória a elementos de um conjunto significado. Essa variação transitória estará em relação de dependência com conhecimentos situacionais do próprio contexto e discurso.

Na mesma ótica dos outros estudiosos, Picoche (1977) refere-se às relações de sinonímia dentro de um campo geral em que unidades léxicas distintas apresentam os mesmos sememas, podendo ser substituíveis entre si em todos os contextos. A autora analisa que essa forma de sinonímia é rara, até mesmo em campos terminológicos científicos mais específicos. Por outro lado, refere-se à existência de sinônimos imperfeitos, nomeando-os de parassinônimos.

Nesse panorama, percebe-se uma proximidade terminológica sobre sinonímia/ parassinonímia entre Barbosa (1998), Pottier (1978) e Picoche (1977). Mesmo com essas

particularidades, o cerne teórico com os outros estudiosos até então citados ainda persiste. Nesse entendimento, a sinonímia como identidade relativa de significado entre unidades léxicas, sob uma esfera de situações textuais e de contextos, é perene nos teóricos consultados. Tal fato pode também ser depreendido em Vilela (1994).

Segundo Vilela (1994), a sinonímia pode ser analisada em uma definição referencial, em que dois lexemas são sinônimos quando denotarem o mesmo objeto. Contudo, o autor considera essa definição restrita a determinados lexemas concretos. Ele analisa também a definição de sinonímia em termos de abrangência das ocorrências e da correspondência significativa entre os lexemas.

Nessas propostas, Vilela (1994) percebe a existência de sinonímias relativas, em que dois lexemas possuem o mesmo valor denotativo, mas valores conotativos diferentes. Assim, o estudioso considera a presença de sinonímias totais, em que há comutabilidade entre dois lexemas em todos os contextos e de sinonímias parciais, em que os lexemas são comutáveis em contextos específicos.

Para Vilela (1994), na sinonímia, há interferências e restrições a partir de variações linguísticas, estilísticas, sintáticas, idiossincráticas, contextuais e textuais. Nessa situação, quando buscamos uma análise sob a perspectiva de propostas de ensino, é relevante considerar esse arcabouço variacional linguístico, exposto por Vilela (1994), em que os estudantes estão imbuídos.

Essas deliberações variacionais devem permitir que os aprendizes possam ultrapassar o conhecimento lexical que já possuem para alcançar novos patamares. Todavia, desconsiderar o que eles já conhecem no campo semântico-lexical é desperdiçar um terreno rico de possibilidades de aprendizagem.

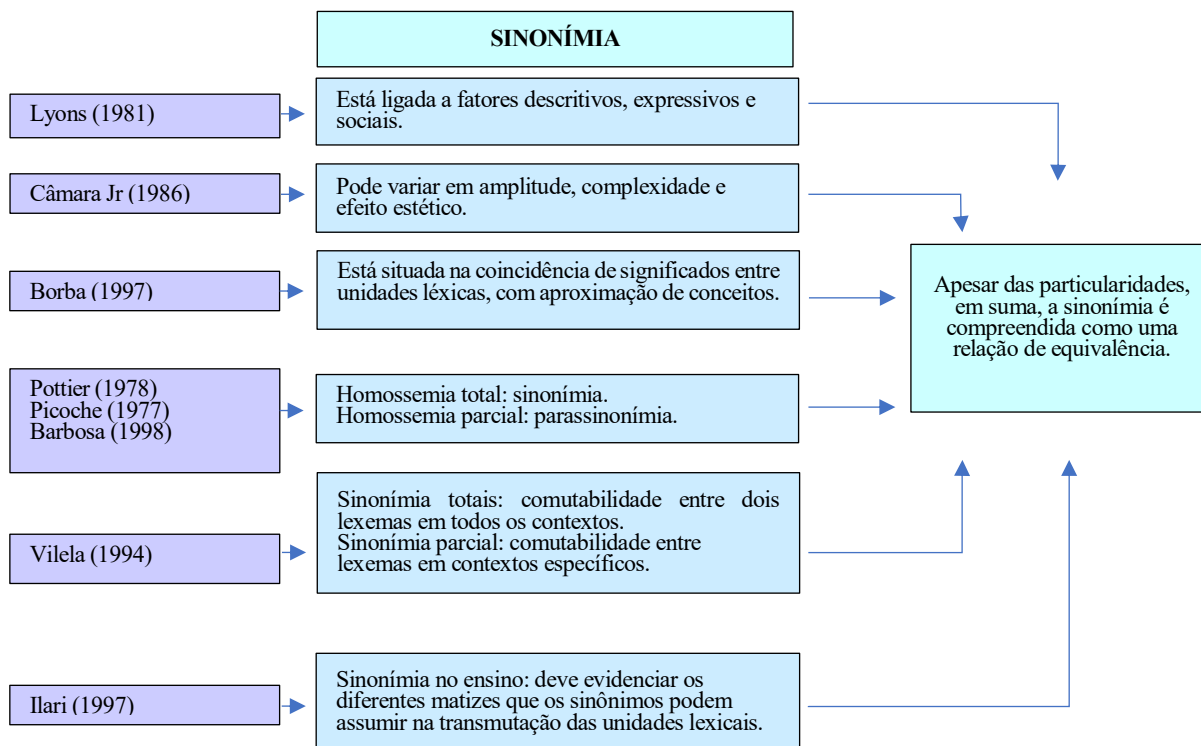
Nessa abordagem mais próxima do ensino, caminha Ilari (1997). Esse estudioso ressalta que os exercícios para o estudo das relações de sinonímia devem ser de tal modo que oportunizem condições para que os aprendizes empreguem unidades lexicais sinônimas em situações discursivas, de forma a evidenciar as diferenças de conotações nesse processo de transmutabilidade.

A figura 8, a seguir, resume a abordagem teórica delineada sobre a sinonímia, ressaltando que as especificidades existentes de cada teórico encontram como ponto de acordo as relações de equivalência<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Essa relação de equivalência, segundo os estudiosos mencionados, é relativa, pois a perfeição sinonímica entre as unidades léxicas é rara. Só não consideramos sua inexistência por existir estudos que apontam a presença de sinônimos perfeitos em campos terminológicos específicos, como bem afirmou Ullmann (1964, p. 293): “[...] Em medicina há dois nomes para inflamação do intestino cego: caecitis e typhlitis; o primeiro vem da palavra latina que significa ‘cego’ e o segundo da palavra grega. Em fonética, consoantes como s e z são conhecidas como aspirantes ou fricativas e o mesmo escritor pode empregar ambos os termos sinônimamente [...]. Na linguagem vulgar, raramente se pode ser tão positivo acerca da identidade de significado, visto que o assunto é complicado pela imprecisão, pela ambiguidade, pelas tonalidades emotivas e efeitos evocadores [...]”

Figura 8 – Características das relações de sinonímia



Fonte: elaboração da autora, a partir da análise dos pressupostos teóricos referenciados.

Com esse construto teórico, analisamos que, se o estudante for exposto a situações discursivas que fomentem uma visão ampla do léxico em uso, abordando os aspectos sinonímicos em suas variações, será possível enriquecer as redes que compõem os esquemas cognitivos desses jovens, ascendendo o seu conhecimento de mundo. Desse modo, o desenvolvimento frequente de atividades contextualizadas sobre sinonímia em sala de aula poderá favorecer a formação de indivíduos proficientes em suas práticas discursivas.

## 2.6.4 Antonímia

A antonímia é uma relação semântica importante para o estudo da significação das unidades léxicas que estejam em relação de contraste, mas que possuem em comum traços significativos que permitem uma aproximação apropriada. Assim como a sinonímia, as relações de antônimos são também complexas e requerem um olhar analítico sob as teorias que abarcam o assunto.

Segundo Vilela (1994, p. 165 - 195), a antonímia é uma relação semântico-lexical, usualmente definida por uma “dicotomização de sentido”. O autor a expõe como um dado

relevante para a estruturação do léxico, sendo o termo criado no século XIX, na França, em analogia à sinonímia, apesar de seu conceito ser antigo.

Em relação a uma de suas características, o antônimo pode ser percebido de modo amplo e restrito, sendo possível analisar casos distintos de oposição de sentido<sup>31</sup>. Independente de qual espectro a antonímia seja percebida, a sua estruturação básica está situada em um eixo de incompatibilidade de sentido: “Seja qual for o termo usado e a amplitude, e mais especialmente a oposição, entre os sentidos, é uma das relações estruturais básicas nos vocabulários de todas as línguas” (LYONS, 1981, p. 116).

Já Câmara Jr. (1986) define a antonímia, de modo geral, como propriedade de significação oposta entre duas unidades léxicas. Em âmbito mais específico, ele a analisa sob três diferentes esferas. A primeira refere-se a unidades lexicais com radicais diferentes, como, por exemplo: “*bom : mau*”. A segunda esfera considera a antonímia por meio da utilização de prefixo de negação em uma mesma raiz, ocorrendo a negação do sematema – “*feliz : infeliz, legal : ilegal [...]*”. Por fim, a terceira esfera percebe a oposição por meio da utilização de prefixos de utilização contrária: “*excluir : incluir, progredir : regredir*” (CÂMARA JR., 1986, p. 53).

Câmara Jr. (1986), Borba (1970) e Picoche (1977) também analisam essa relação semântica sob esses três aspectos: “palavra de radicais diferentes, palavras co-radicaais caracterizando-se uma delas por um prefixo negativo e palavras co-radicaais que se opõem por prefixos de sentido contrário” (BORBA, 1970, p. 286).

Nas relações de antônimos, também há casos em que uma frase negativa com um dos antônimos não representa diretamente uma frase afirmativa com o outro antônimo: “a primeira pode exprimir uma falta de propriedade sem exprimir a presença da propriedade oposta” (BORBA, 1970, p. 286). Por exemplo, dizer que “*Pedro não é mau*” não é o mesmo que dizer que “*Pedro é bom*”. Em outros casos, a frase negativa pode ser um eufemismo da frase afirmativa com outro antônimo, como na seguinte sentença: “*Pedro não está bem*” como atenuação de “*Pedro está mal*” (CÂMARA JR., 1986, p. 53).

Em outra análise, Picoche (1977) percebe a antonímia em uma relação lógica contrária à sinonímia. Essa relação está imersa em realidades variadas, que podem indicar qualidades, valores, quantidade, dimensão, localidade ou tempo cronológico. Nesse contexto, duas unidades lexicais que pertencem a uma mesma situação discursiva e que compartilham, em

---

<sup>31</sup> Esses casos estão detalhados no Quadro 7 – Tipologia antonímica deste estudo.

parte, de alguns elementos sêmicos podem ser contrárias por meio de relações de reciprocidade, de complementaridade e por meio de antonímia simples.

Sobre essas relações, Picoche (1977) detalha que a antonímia por reciprocidade se revela quando um elemento não pode existir sem o outro – por exemplo: não existe “venda” sem a que haja uma “compra”. Já a antonímia por complementaridade revela-se em uma forma binária de incompatibilidade, em que não há termos intermediários. Assim, por exemplo, a negação de “vida” implica na “morte”, de modo não ser possível existir um meio termo para “morte”.

Em relação a essa complementaridade, analisamos que a existência ou não de gradação deve ser analisada dentro dos contextos discursivos. Se a fala: “Alguém morreu” não permite gradação para o elemento antonímico “viveu”, em diferente contexto se encontra, por exemplo, a fala: “Ele está mais morto do que vivo”.

No caso da antonímia simples, ela se concretiza em situações em que há contextos intermediários. Assim é o caso do lexema “frio”, que pode ser considerado a negação de “quente”, mas que existem situações intermediárias como “fresco” ou “morno”. Esse tipo de antonímia é a mais comum do que as por reciprocidade e complementaridade (PICOCHÉ, 1977).

Nessa mesma perspectiva, Lyons (1977, p. 270 - 290 apud VILELA, 1994, p. 166), em proximidade com Picoche (1977), tipifica a antonímia como um esquema de relações de contrastes:

A relação de “contraste” implica um determinado número de elementos opositivos, que apontam tanto para as relações opositivas binárias, com para as não binárias. As relações opositivas binárias compreendem a *antonímia* (em sentido estrito), a *complementaridade*, a *reciprocidade*, e a *oposição direccional*, as não binárias abrangem os *conjuntos seriais* e *conjuntos cíclicos*. (VILELA, 1994, p. 30)

Desse modo, podemos estabelecer que a relação de contraste é subdividida em conexões de oposição (dicotômicas ou binárias) e em conexões de contrastes não binários. Nesses termos, as de oposição se subdividem em antonímia em sentido estrito, complementaridade, reciprocidade e oposição direccional – essa última pode indicar consequência, oposição ortogonal e oposição antipódica. No que diz respeito às relações não binárias, elas se subdividem em conjuntos ordenados serialmente (escalas e graus) e em conjuntos ordenados ciclicamente.

A fim de visualizarmos melhor esses conceitos, elaboramos o quadro 7, a seguir, que resume a tipologia antonímica a partir da compreensão teórica esboçada.

Quadro 7 – Tipologia antonímica

ANTONÍMIA: RELAÇÕES DE CONTRASTE		
Contrastes por oposição		Exemplos
Antonímia em sentido estrito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polaridade.</li> <li>• Sentido gradativo.</li> </ul>	<p>“O dia está quente” indica que “O dia não está frio.”</p> <p>Contudo: “O dia não está quente” não indica necessariamente que esteja frio. Poderá haver gradação para “fresco” ou “morno”, por exemplo.</p>
Complementaridade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não existência de gradação.</li> <li>• Definida em termos de afirmação/negação.</li> </ul>	<p>“Francisco está ausente” implica “Francisco não está presente”. Assim: “Francisco está presente” implica “Francisco não está ausente.”</p>
Reciprocidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação significativa a partir de dois pontos de vista diferentes.</li> </ul>	<p>Marido/ esposa, pai/ filho, médico/ paciente, professor/ estudante.</p>
Oposição direcional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duas direções opostas possíveis a partir de um ponto determinado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação de consequência: procurar/ encontrar, aprender/ saber (positivo), saber/ esquecer (negativo).</li> <li>- Oposição ortogonal (relação de oposição perpendicular): norte/ leste e oeste, oeste/ norte e sul.</li> <li>- Oposição antipódica (relação de oposição diretamente oposta): norte/ sul, oeste/ leste, verão/ inverno.</li> </ul>
Contrastes não binários		Exemplos
Conjuntos ordenados serialmente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos incompatíveis.</li> <li>• Cada membro possui seu lugar na série, existindo um membro inicial e um membro final.</li> </ul>	<p><u>Escalas (graduáveis)</u>: ótimo, bom, suficiente, medíocre.</p> <p><u>Graus (não graduáveis)</u>: graus militares, notas escolares, números etc.</p>
Conjuntos ordenados ciclicamente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos incompatíveis.</li> <li>• Cada membro tem o seu lugar no ciclo, com ordenação sucessiva.</li> </ul>	<p>Estações do ano, meses, nomes dos dias da semana.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir de Lyons (1977, p. 270 - 290 apud VILELA, 1994, p. 166).

Pelo quadro apresentado, a antonímia em sentido estrito, também denominada por Vilela (1994) como antonímia contrária, ocorre quando a afirmação de um elemento resulta na negação de outro. Por exemplo, no par antonímico “largo/ estreito”, pode-se dizer que “uma estrada que é larga” implica em uma “estrada que não é estreita”. Contudo, a negação do primeiro elemento não implica na afirmação do segundo. Nesse caso, “uma estrada que não é larga” não implica necessariamente que ela seja estreita. Nesse campo, entram os adjetivos,

substantivos e verbos (VILELA, 1994, p. 30). Existe, assim, uma relação graduável de oposição, permitindo a existência de níveis intermediários.

Em relação à antonímia por meio da complementaridade, ela ocorre quando a afirmação de um dos elementos do par antonímico pode ser seguida da negação do outro e vice-versa, e dessa negação de um dos elementos seguir a afirmação do outro. Dessa forma, dizer que “João é solteiro” implica “João não ser casado”, de modo que dizer que “João é casado” irá implicar “João não ser solteiro”. Nesse contexto, existe uma relação opositiva de exclusão e de implicação, que são recíprocas. Nesse tipo de antonímia, os adjetivos, substantivos e verbos são menos frequentes (VILELA, 1994).

Seguindo a classificação exposta no quadro 7, a antonímia por reciprocidade, ou oposição conversa, consiste na relação de conteúdo que pode existir entre pares lexemáticos que possuem uma relação significativa ou de conteúdo próxima, mas a partir de perspectivas diferentes. Nesse sentido, por exemplo, temos “marido/ esposa, pai/ filho, médico/ paciente, cliente/ fornecedor” (VILELA, 1994, 31 - 32).

Já a antonímia por oposição direcional está relacionada a um movimento que ocorre em duas direções. Esse movimento pode ser a partir de um determinando ponto mais concreto, como “ir/ vir, chegar/ partir, subir/ descer, norte/sul” ou pode ser de cunho mais abstrato, como “aprender/ saber, saber/ esquecer” (VILELA, 1994, p. 32).

Por fim, pelo quadro anteriormente exposto, podemos perceber as relações de antonímia por meio de oposições não binárias, a partir de “conjuntos seriados”, como por exemplo: “ótimo, muito bom, suficiente, medíocre, mau”, ou ainda “frio, morno/ tépido, quente”. Há também as oposições não binárias pertencentes a conjuntos cíclicos: estações do ano, nomes de meses, dias da semana, por exemplo. Ainda dentro dessas oposições não binárias, destacam-se conjuntos que indicam “parte: todo” – teto/casa, motor/carro, unha/dedo/braço/corpo e “patente: grau” – marechal/ general (VILELA, 1994, p. 32).

Diante dessas classificações descritas, a antonímia é revelada como relações de contraste:

Contraste é o termo mais geral, pois não implica um determinado número de elementos opositivos no conjunto respectivo e nem implica que a oposição será paradigmática (Lyons 1977: 279). Isto é, contraste abrange tanto as estruturas opositivas binárias como as não binárias. (VILELA, 1994, p. 166)

Além dessa visão de contraste, Vilela (1994) também considera a antonímia a partir de contextos, de lexemas com mais de um antônimo e de lexemas que não fazem esse tipo de relação. Sobre esse último caso, percebe-se, segundo o autor, uma escassez de antonímias em substantivos:

A antonímia nos substantivos é um luxo da língua. A antonímia substantiva não ocorre em regra em taxonomias e nomenclaturas, que em princípio excluem qualquer estruturação dicotômica: como, por exemplo, não ocorre em designações de animais, plantas, objectos, materiais de cultura, vestuário, alimentos, profissões. (VILELA, 1994, p. 176)

No que concerne ao ensino das antonímias, Ilari (1997) propõe que sejam realizados e direcionados exercícios que permitam aos estudantes dizerem quais os componentes compartilhados e quais os componentes específicos das unidades léxicas que podem formar os pares antonímicos. Nessa direção, acreditamos que, assim como ocorre no ensino dos sinônimos, deve-se considerar as situações enunciativas e discursivas no trato com os antônimos.

Com base nesse campo teórico, é imprescindível considerar o ensino dos antônimos a partir da complexa rede de abordagens em que ele se encontra. Dessa forma, não se trata de ensinar aos estudantes a tipologia verificada nesta seção, mas de desenvolver atividades que contemplem a diversidade de compreensões, interpretações e usos dessas relações de contraste. Com isso, pode-se oportunizar aos aprendizes meios para que eles desenvolvam a habilidade de analisar as unidades lexicais em diferentes e gradativos matizes, observando especificidades que contribuem para o desenvolvimento de uma competência discursiva desejada.



### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS PARA A PESQUISA**

Neste capítulo, detalhamos o caminho seguido para a realização da pesquisa. Desse modo, consideramos relevante destacar o desenho da pesquisa, os pressupostos metodológicos para sua concretização, as etapas realizadas, a metodologia de análise da aplicação, o local de realização e o ano de ensino dos participantes.

#### **3.1 Desenho da pesquisa**

A pesquisa teve como tema o ensino das relações semânticas de antonímia e sinonímia e foi desenvolvida com onze estudantes de sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública do Distrito Federal. Com essa proposta, partimos da hipótese de que a utilização do LD e do dicionário escolar, associada a ações interventivas do professor, por meio do desenvolvimento e aplicação de atividades suplementares sobre o ensino das relações semântico-lexicais de antonímia e sinonímia, auxilia de forma mais profícua a ampliação de vocabulário.

Nesse contexto, o principal objetivo foi oferecer subsídio teórico e prático para o professor de LP do ensino fundamental dos sextos anos. A partir dessa meta geral, o propósito foi desenvolver outras sugestões complementares de atividades às já existentes no material didático utilizado pelos professores e estudantes, em formato de Caderno Suplementar.

Para alcançarmos os objetivos pretendidos, partimos, inicialmente, de uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema, a fim de termos embasamento teórico para a sustentação deste trabalho. Em seguida, selecionamos o LD para analisarmos a presença e a forma de abordagem da sinonímia e antonímia. Para isso, utilizamos dois critérios de seleção, quais sejam: obra com maior distribuição nacional em escolas públicas, segundo dados do FNDE<sup>32</sup>, e aquela utilizada pelos participantes da pesquisa<sup>33</sup>.

Com essa definição, trabalhamos com amostras de exercícios sobre antonímia e sinonímia, a fim de descrevermos sua frequência e como estão organizados no material didático. O objetivo dessa sondagem foi confirmar a pouca quantidade de atividades antonímicas e

---

<sup>32</sup> Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos> (Acesso em set. 2017).

<sup>33</sup> Nessa seleção, a obra Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) foi escolhida, pois está enquadrada tanto no critério de maior distribuição quanto de uso pelos estudantes que participam da pesquisa.

sinonímicas, ressaltando a necessidade de intervenção para complementaridade do material didático.

Dentro do *corpus* geral mencionado, selecionamos também alguns textos, que subsidiaram a elaboração das atividades suplementares. Nesses termos, o propósito dessa seleção consistiu em ratificar o nosso posicionamento de que o LDLP é importante para o ensino da língua materna; contudo, diante das necessidades evidenciadas, deve sofrer ações interventivas do professorado, sem, com isso, excluí-lo da prática de ensino.

Posteriormente, elaboramos propostas teórico-práticas, com base no construto teórico sobre o ensino de vocabulário, a partir de aspectos semântico-lexicais antonímicos e sinonímicos, a fim de que o professor leitor tenha autonomia para ele mesmo intervir sobre essas questões no LD. Enfim, aplicamos os exercícios para exemplificar como essas atividades suplementares ao LD de sexto ano podem ser conduzidas.

A aplicação foi realizada com um grupo de onze estudantes de 6º ano do ensino fundamental, de instituição escolar pública, localizada na cidade-satélite de Ceilândia, bairro situado na periferia do Distrito Federal. Esses estudantes tinham entre 12 a 14 anos de idade, estavam legalmente matriculados e participavam, no turno contrário ao de aula regular, de encontros para reforço escolar. Esse reforço, direcionado à LP, foi uma forma encontrada pela escola de complementar os estudos regulares, tendo em vista a dificuldade do grupo em desenvolver as atividades da disciplina.

Com a definição desse grupo de trabalho, realizamos uma reunião extra turno com os pais ou responsáveis, bem como com os próprios estudantes participantes da pesquisa, a fim de apresentarmos a proposta e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 1). Nessa reunião, expusemos sobre o compromisso de, segundo a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, manter sigilo absoluto dos nomes dos envolvidos.

Além disso, informamos sobre os benefícios da pesquisa para os estudantes e para os docentes de LP que pautam suas aulas pelo LD. Desse modo, informamos que a aplicação das atividades era uma ação já imbricada à prática docente em sala de aula, pois referiam-se a áreas de conhecimento já presentes no conjunto curricular dos sextos anos, não havendo prejuízo aos estudantes.

Após a reunião e a aplicação dos exercícios que propomos, analisamos os seus resultados, verificando a viabilidade das atividades. A partir disso, organizamos um Caderno Suplementar (apêndice 3) ao LD<sup>34</sup>, com as propostas teórico-práticas das atividades que aplicamos, bem como

---

<sup>34</sup> Como os nossos participantes da pesquisa utilizam o LD Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), as propostas de atividades do Caderno Suplementar aplicadas referem-se, assim, a essa obra. Entretanto, as atividades que elaboramos podem ser adaptadas a outros materiais didáticos. Isso porque nos baseamos nos textos e glossários dessa coleção. Desse modo, o professor pode escolher outros textos de materiais diversos e adequar as atividades.

outras sugestões que podem ser utilizadas pelos professores. Dessa forma, esse material será disponibilizado para os docentes, por meio do *site*<sup>35</sup> da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com o término desta pesquisa.

Esse esboço da pesquisa foi descrito em um projeto básico e submetido ao Conselho de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/ UFU). Nesses termos, o Parecer Consubstanciado do CEP foi emitido no dia 13 de outubro de 2016, sob o número 1.776.693, com a aprovação e a autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, todas as inserções realizadas no material de suporte ao LD, utilizado em sala de aula, e os registros obtidos com esta pesquisa estão sob guarda das pesquisadoras e ficarão arquivados por um período de cinco anos, incluindo a possibilidade de publicação dos resultados obtidos. Além disso, sobre as questões orçamentárias, elas ficaram a cargo das próprias pesquisadoras.

### 3.2 Pressupostos metodológicos

O ideário da nossa pesquisa possui características que direcionam para a pesquisa social. Nessa perspectiva, a estratégia de estudo foi pautada na proposta de pesquisa-ação, tendo em vista alguns fatores que determinam essa escolha (THIOLLENT, 2011).

Um desses fatores corresponde à situação social, com suas devidas problemáticas, que permeia o nosso estudo: temos professores e estudantes de escola pública da periferia que interagem com o LD, mas que necessitam de ações suplementares a este material, que proporcionem a oportunidade de ampliação de vocabulário, por meio das relações semânticas antonímicas e sinonímicas.

Outro fator que justifica a escolha da pesquisa-ação está no fato de o projeto objetivar-se, de modo geral, a perceber as contribuições do LD sobre a temática apresentada, sugerindo, como ação, um produto de suporte didático, que auxilie os participantes da pesquisa na busca pela transformação de uma realidade problemática. Essa ação ampara-se na própria perspectiva teórica que alicerça a pesquisa; sendo essa fundamentação a base para a promoção de conhecimento e tomada de consciência do professor.

Nessa visão, há a busca pela interação com os partícipes do estudo, expondo a relação de proximidade entre pesquisador e participantes beneficiários envolvidos na situação

---

<sup>35</sup> A Secretaria de Educação do Distrito Federal, por meio do seu centro de aperfeiçoamento dos profissionais da educação (EAPE), possui um site (<http://www.eape.se.df.gov.br/acervo-pedagogico/biblioteca.html> - Acesso em set. 2017) que acolhe e disponibiliza para os professores as pesquisas realizadas que possuem como foco o ensino.

examinada. É por essa interação abrangente e explícita que é possível acompanhar e avaliar toda a ação proposta. Dessa forma, há a possibilidade de contemplar os três aspectos do “método” pesquisa-ação: “resolução de problemas”, “tomada de consciência” e “produção de conhecimento” (THIOLLENT, 2011, p. 25).

Nesse panorama, realizamos um levantamento bibliográfico, fundamentado em uma base teórica que leva em consideração as concepções apresentadas nos seguintes eixos norteadores: Lexicologia e seu viés semântico, Lexicografia, Lexicografia Pedagógica, ensino de vocabulário, as relações semântico-lexicais nos PCN e as concepções teóricas sobre as relações antonímicas e sinonímicas.

### 3.3 Etapas da pesquisa

Diante desses eixos norteadores, buscamos a realização das seguintes etapas para o desenvolvimento da pesquisa:

Quadro 8 – Etapas da pesquisa

<b>1ª etapa</b>	Explorar os referenciais teóricos relevantes para que os objetivos da pesquisa sejam logrados.
<b>2ª etapa</b>	Pesquisar no LD Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) de sexto ano os exercícios sobre antonímia e sinonímia, realizando um levantamento quantitativo e uma breve descrição.
<b>3ª etapa</b>	Elaborar atividades sobre as relações semânticas de antonímia e sinonímia, também com a utilização de dicionário escolar tipo 3 do PNLD.
<b>4ª etapa</b>	Aplicar as atividades em sala de aula – turma de sexto ano.
<b>5ª etapa</b>	Descrever a aplicação, por meio de diário de campo e de questionário direcionado aos estudantes participantes/beneficiários da pesquisa.
<b>6ª etapa</b>	Analisar a funcionalidade das atividades.
<b>7ª etapa</b>	Elaborar Caderno Suplementar com as atividades já aplicadas e outras sugestões.
<b>8ª etapa</b>	Divulgar o produto da pesquisa (Caderno Suplementar) entre os professores de LP da rede de educação pública do Distrito Federal, no <i>site</i> <sup>36</sup> da Secretaria de Educação.

Fonte: elaborado pela autora.

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://www.eape.se.df.gov.br/acervo-pedagogico/biblioteca.html>> (Acesso em set. 2017).

### 3.4 Metodologia de análise dos resultados

De acordo com a proposta de pesquisa-ação, guiamos as análises dos resultados, de natureza qualitativa e quantitativa, pelas seguintes ações (MILLES; HUBERMAN, 1994 apud GIL, 2008), quais sejam:

- i) identificação e breve descrição dos exercícios do LD Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) que tratam sobre as relações semânticas de antonímia e sinonímia; analisando, também, a quantidade de atividades sobre esses dois conteúdos;
- ii) quanto à aplicação das atividades suplementares ao LP, a análise dos resultados assumiu um caráter cíclico, flexível e reflexivo, sendo os elementos obtidos com a pesquisa percebidos pela sua relevância e significância, para assim haver a composição do Caderno Suplementar.

Reforçamos ainda que, em relação à aplicação, foi utilizado o Diário de Campo (apêndice 1) como instrumento para análise do desenvolvimento das atividades. Nele, foram registradas notas descritivas e analíticas sobre as posturas assumidas durante as ações realizadas com os participantes da pesquisa. Posteriormente, a interpretação das observações foi realizada a partir da análise do aparato teórico que embasa nosso estudo e das reflexões sobre a prática vivenciada.

Nesse sentido, compreendemos o Diário de Campo, segundo Falkembach (1987), como instrumento facilitador para observações, descrições e reflexões de práticas, fatos, atividades e comportamentos, constituindo uma ampla fonte de informação. Para que assim acontecesse, os registros foram feitos o quanto antes após as observações realizadas, a fim de que fosse preservado seu caráter fidedigno.

Em diálogo com o Diário de Campo, também observamos, analisamos e refletimos sobre a visão dos discentes pesquisados em relação aos exercícios propostos. Para tal fim, aplicamos um questionário para os estudantes participantes da pesquisa (apêndice 2), após o desenvolvimento das atividades.

### 3.5 Local de realização da pesquisa

À luz do que se precede, a pesquisa foi realizada em escola pública localizada na periferia do Distrito Federal (Ceilândia Norte), culturalmente chamada pelos habitantes da região como cidade-satélite.

A escola foi fundada em 22 de julho de 1975 e, nos últimos anos, tem atendido por volta de mil e cem estudantes da Educação Básica – anos iniciais e finais do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino. No caso das turmas de sextos anos, elas somam por volta de duzentos discentes.

Essas e as outras informações que seguem constam no Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>37</sup> da instituição. Segundo esse documento, alguns estudantes residem em moradias próximas à escola e outros moram em áreas mais periféricas, situadas em invasões urbanas. Há, ainda, aqueles que moram fora da cidade, em regiões que se localizam no entorno do Distrito Federal, no Estado de Goiás. A maioria deles é beneficiada pelo Programa de Transporte Cedido da Secretaria de Educação do Distrito Federal ou pelo Programa Passe Livre do Governo do Distrito Federal.

No PPP, são ressaltadas algumas outras características sobre a realidade do contexto escolar, sendo elas as seguintes:

- as condições socioeconômicas de muitas famílias são precárias, observado o alto índice de beneficiários de incentivos financeiros do Estado. Esse fato influencia diretamente na dificuldade de aquisição de materiais escolares e investimento em atividades extraclasse;
- algumas famílias apresentam pouco interesse pelas questões que envolvem o processo educacional escolar;
- muitos estudantes apresentam-se afetivamente carentes da presença de seus familiares, uma vez que eles se ausentam para o trabalho muito cedo e só retornam à noite;
- há um alto índice de crianças que apresentam dificuldades acentuadas no processo de aquisição da leitura e da escrita, com maior incidência nas turmas de 3º ano;
- muitos estudantes necessitam ampliar o domínio das competências de leitura e escrita, da linguagem matemática e da aprendizagem em geral;
- há expressivos índices de criminalidade e a violência na região se expressa no comportamento dos jovens no ambiente escolar, com demonstrações de intolerância e falta de respeito.

Em síntese, o público-alvo participante-beneficiário desta pesquisa engloba esses estudantes, advindos de camadas populares, marcados pela exposição frequente a situações de risco social, em específico, os de sextos anos da referida escola.

---

<sup>37</sup> Este documento, atualizado anualmente, encontra-se arquivado na própria instituição escolar. Todavia, qualquer pessoa pode consultá-lo, presencialmente, desde que faça uma solicitação à equipe de direção.

### 3.6 Ano de ensino

O olhar focado nos sextos anos deve-se ao fato de que, nessa etapa da educação escolar, existe uma mudança profunda na forma como o estudante se relaciona com seu professor e consigo mesmo. Se outrora, nos anos iniciais de escola, havia uma visão de convivência quase familiar em sala de aula; a partir do sexto ano, passa-se a ter uma gama de professores que possuem um tempo fragmentado de aulas para vencer um conteúdo curricular.

Além disso, o professor trabalha geralmente com turmas na sua lotação limite, com indivíduos que estão em pleno processo de transição entre o ser infantil e o ser pré-adolescente. Com isso, os estudantes de sexto ano vivem uma fase de transição de ordem biológica, cognitiva, emocional e social que interfere diretamente nas relações escolares (MANSUTTI, 2011).

Nessa situação, percebemos, pela nossa experiência, que existe uma dedicação para os anos iniciais da vida escolar, com pesquisas sobre alfabetização, letramento e aquisição lexical. Já em relação ao ensino médio, há um olhar focado na superação dos desafios para o ingresso na vida profissional. Contudo, nesse ínterim, encontram-se os anos finais do ensino fundamental, em específico, os sextos anos. Essa etapa pode ser comparada a um funil, em que muitos começam a cursar o sexto ano e, ao longo do caminho, vários fatores servem de seleção para que apenas alguns consigam chegar ao ensino médio.

Essa questão é bem explorada no documento “Relatório Final – Anos Finais do Ensino Fundamental”, elaborado pela Fundação Victor Civita (2012). A partir desse material, é possível analisar que se a porta de entrada da escola pública é importante para garantir que as pessoas saiam dela preparadas para enfrentar os desafios sociais, é preciso pensar na caminhada que se faz entre o início da vida escolar da educação básica e o fim dela. Portanto, se nos anos iniciais, o ensino sobre a língua materna direciona-se para a aquisição lexical; salientamos que nos anos finais do ensino fundamental, deve-se cuidar para o desenvolvimento da ampliação léxico-vocabular.

É diante dessas considerações que desenvolvemos a pesquisa, como anteposto, em uma instituição escolar pública, em turma de sexto ano, tendo o Caderno Suplementar como produto destinado aos professores de LP. Destarte, a norma tratada na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde<sup>38</sup> foi respeitada, sendo garantido o sigilo absoluto dos nomes dos participantes, bem como de características que possam identificá-los.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> (Acesso em jan. 2017).

<sup>39</sup> Essas diretrizes estão em conformidade com as orientações de autorização do CEP.

## **4 DESCRIÇÃO DOS EXERCÍCIOS DE ANTÔNIMOS E SINÔNIMOS DO LD PORTUGUÊS LINGUAGENS (CEREJA; MAGALHÃES, 2012)**

Neste capítulo, descrevemos os exercícios de antonímia e sinonímia do LD utilizado como base para as propostas das atividades de vocabulário deste estudo. A saber, selecionamos a obra *Português Linguagens – sexto ano* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), por ser o material de uso dos participantes da pesquisa, além de ter tido uma ampla distribuição nas escolas públicas brasileiras, segundo dados do FNDE<sup>40</sup>. Por outro lado, as sugestões de atividades que posteriormente propomos podem ser aplicadas como parâmetros para a elaboração de outros exercícios, a partir de materiais didáticos diversos.

### **4.1 Por que lançar um olhar sobre o LD?**

O LD é um material já legitimado no contexto escolar, tanto pelos seus aspectos legais quanto pelo próprio senso comum, sendo um elemento que faz parte da realidade escolar brasileira (SOUZA, 1999). Sobre esse aspecto, Coracini (1999, p. 33) analisa:

[...] a legitimação do livro didático se daria, então, na escola, instituição a que é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, segundo, é evidente, os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo em que os constrói. [...]. É nesse contexto que se insere o uso do livro didático pelo professor que, autorizado pela instituição escolar (já que é portador de um diploma legalmente reconhecido), legitima o material comercializado, considerando-o base para o seu trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, consideramos pertinente identificar e descrever os exercícios de antonímia e sinonímia do LD *Português Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), utilizado por professores e estudantes, públicos-alvo de nossa pesquisa. Além disso, acreditamos que esse olhar analítico e interventivo sobre essa obra pode servir de parâmetro para que se perscrute em outros LD's como ocorre o ensino de vocabulário a partir dessas relações semânticas.<sup>41</sup>

Somada à concepção de legitimação legal e de uso do LD, compreendemos que alguns fatores ligados a aspectos comerciais incidem no processo de elaboração, autoria, escolha e

---

<sup>40</sup> Os dados com as coleções mais distribuídas no PNLD 2017 podem ser consultados no site <http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos> (Acesso em set. 2017).

<sup>41</sup> Nesses termos, percebemos a necessidade de estudos posteriores que abranjam as outras obras didáticas aprovadas pelo PNLD.



distribuição desse recurso didático. Outrossim, Souza (1999) considera, ainda, que os aspectos mercadológicos que envolvem a produção desse material interferem, até mesmo, na própria autonomia do autor na configuração de sua obra.

Diante dessas circunstâncias, assumimos um posicionamento descritivo<sup>42</sup> em relação ao LD que selecionamos. Isso significa que nos afastaremos de posturas que desconsideram seu uso no contexto escolar, propondo, tantas vezes, a sua exclusão no ensino de língua materna. Distante disso, concebemos a complexidade que existe no seu processo de produção e comercialização e a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem (CORACINI, 1999).

Nesse panorama, concebemos que o LD é um material que deve ser utilizado na prática didático-pedagógica do professor, já que está presente nas escolas. Contudo, é importante que observemos como o ensino do léxico ocorre nesse material. De modo mais específico para os nossos estudos, é relevante identificar e perceber como se desenvolvem os exercícios de vocabulário sobre antonímia e sinonímia.

Esse processo de identificação e descrição dos exercícios concernentes às relações semântico-lexicais antonímicas e sinonímicas permite uma reflexão sobre a necessidade de o professor utilizar o LD, mas de tal modo que intervenha sobre esse material, ora complementando-o ora adaptando-o às necessidades e realidades apresentadas. Com isso, considerar a legitimação do LD no contexto escolar não significa que ele deverá ser utilizado como uma cartilha a ser seguida sem reflexões sobre o que se faz com ela.

Nessa visão, identificamos no LD Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) os exercícios que, de alguma forma, remetem ao ensino de antônimos e sinônimos. A partir dessa identificação, fizemos breves considerações sobre a exploração dessas atividades, relacionando-as com o arcabouço teórico desta pesquisa.

#### **4.2 Identificação e breve descrição dos exercícios de antonímia e sinonímia**

Os exercícios do LD Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), identificados a seguir, não fazem uma menção explícita sobre o ensino de antônimos e sinônimos. Nesse sentido, percebemos que eles, em maior ou menor medida, apresentam traços que remetem às relações antonímicas e sinonímicas. Contudo, eles encontram-se fragmentados

---

<sup>42</sup> Esse posicionamento descritivo afasta-nos de posturas avaliativas. Ou seja, não cabe nesta seção definir o LD como “bom ou ruim”, mas sim perceber qual é a sua abordagem sobre antonímia e sinonímia, a fim de compreendermos em que medida o professor deverá intervir nas atividades ou na ausência delas.

e difusos entre as várias unidades e capítulos do LD, sem que haja a didatização dos referidos conteúdos<sup>43</sup>.

Além disso, observamos que essas atividades sugerem o significado antonímico e sinonímico sob uma esfera lexical (CÂMARA JR, 1986). Com essa característica, percebemos, em alguns casos, uma abordagem de ensino que pretende ser contextualizada. Por outro lado, compartilhando dos estudos de Dias (2004), para o processo de ampliação de vocabulário, consideramos necessário um conjunto mais amplo de atividades, além das que estão no LD.

Nessa conjuntura, analisamos os seguintes exercícios:


Figura 9 – Exercício 1

Leia a seguinte anedota, contada por Ziraldo, e responda às questões 1 e 2.

E tinha aquele professor de gramática que gostava de falar direitinho, um português limpo, a pronúncia bem-caprichada, os termos bem-escolhidos. Ao ouvir as gírias que os filhos usavam, ficou escandalizado e pediu:

- Eu queria pedir um favor, pode ser?
- Claro, papai.
- Por favor, não falem duas palavrinhas: uma é “cafona” e a outra é “careta”. Está bem?
- Tudo bem, papai. Quais são as palavras?

(Ziraldo. *As anedotinhas do Bichinho da Maçã*. 14. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1988. p. 8.)



2. A gíria é uma espécie de modismo linguístico, que geralmente dura um tempo curto. Se, entretanto, ela persiste, acaba se incorporando ao vocabulário da língua e deixa de ser gíria. A palavra **cafona**, por exemplo, foi uma gíria muito utilizada na década de 1970.

Com o sentido de algo de mau gosto, sem refinamento, ultrapassado. Hoje em dia se tem empregado *brega* no lugar de *cafona*.

a) Levante hipóteses: Com que sentido provavelmente o pai entendia a palavra **cafona**? Que outro termo da gíria de hoje você empregaria no lugar de **cafona**?

b) A palavra **careta** vem sendo empregada ultimamente na gíria de alguns grupos sociais. Com que sentido provavelmente o pai a entendia? Que outra palavra da gíria poderia ser empregada no lugar dela?

Correto equivale a ultrapassado, tradicional, desatualizado. Professor: Pergunte aos alunos que termos da gíria local com sentido equivalente eles conhecem.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 46 - 47).

Nessa atividade, é realizada uma abordagem geral sobre as gírias. Nela, os exercícios apresentados concentram-se nas relações de sentido contidas no texto. Em relação aos sinônimos, percebemos uma aproximação com os estudos de Barbosa (1998), que analisa a

<sup>43</sup> Nesses termos, não há uma abordagem sobre as particularidades conceituais e as características dos antônimos e dos sinônimos.

sinonímia (parassinonímia) como fenômeno dependente de conhecimentos contextuais e discursivos, sob um direcionamento que considera os aspectos variacionais linguísticos.

No entanto, é importante que o professor promova uma reflexão sobre as possíveis interferências no sentido discursivo quando se faz a substituição de uma gíria por outra unidade lexical de significado equivalente. Nesse caso, para além do exercício do LD, poderíamos propor que os estudantes fizessem um inventário das gírias utilizadas em sua comunidade, elaborando definições que contivessem em seu corpo possíveis antônimos e sinônimos, com exemplos de seus contextos de uso<sup>44</sup>.

Figura 10 – Exercício 2

**5.** A mãe de Nina, para não chocar a filha ao falar da possível morte do peixinho, diz que ele um dia vai “partir”. Essa forma mais suave de dizer as coisas é chamada de **eufemismo**.

a) Que outros eupemismos você conhece para dizer que alguém morreu?  
Entre outras possibilidades: “Foi desta para melhor”, “Foi para o céu”, “Entregou a alma a Deus”, etc.

b) Que eupemismos você conhece para dizer que:

- alguém é gordo?
- alguém é feio?
- alguém mentiu?

Entre outras possibilidades: “cheinho” ou “fofinho”; “simpático” ou “não é bonito”; “mentiu com a verdade”, respectivamente.



Personagens da Turma do Pererê, a primeira revista de história em quadrinhos de Ziraldo.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 79).

Nessa proposta, oportuniza-se aos estudantes que eles percebam as diferenças conotativas no processo de transmutabilidade da unidade léxica (ILARI, 1997). Desse modo, ressaltamos os efeitos que a sinonímia pode exercer nas intenções expressivas do discurso. Nesse viés, a sinonímia é considerada em suas possibilidades de interferência em campos contextuais, textuais e estilísticos (VILELA, 1994).

Com essa atividade, o professor pode trabalhar com os sinônimos a partir dos eupemismos. Por esse ângulo, é possível propor um jogo análogo à batalha naval. Nesse caso, os sintagmas eupêmicos são as armas e cada quadrado do jogo é marcado por uma unidade

<sup>44</sup> Nesse caso, é importante que o professor trabalhe com as características de uma definição lexicográfica. Para isso, ele pode utilizar o dicionário escolar como forma de mostrar diferentes exemplares de definições, por meio da análise do gênero Verbete.

léxica sinônima. A atividade consistiria no oponente arriscar uma localização no tabuleiro que fosse condizente com a “arma” que possui em mãos<sup>45</sup>. Por exemplo:

Tabuleiro				
	1	2	3	
A	mentir	néscio	cachaça	A
B	morrer	feio	mendigar	B
	1	2	3	

Armas	
“Água que passarinho não bebe”	
“Partir desta para melhor”	
“Desprovido de beleza”	
“Faltar com a verdade”	
“Inteligência bastante limitada”	
“Viver de caridade”	

Assim, o jogador que escolher a localização A3 e lançar sobre ela a arma “Água que passarinho não bebe” pode continuar a batalha; caso contrário, passa-se a vez para o oponente. Nessa sugestão, o professor pode acrescentar quantos sintagmas considerar necessários.

Figura 11 – Exercício 3

6. Refaça as frases a seguir, substituindo o adjetivo **bela** por outro de sentido mais específico.

a) Minha mãe fez uma **bela** macarronada hoje. *gostosa, substanciosa, apetitosa*

b) Essa é a mais **bela** canção que já ouvi. *melódica, sublime, harmônica*

c) Ele obteve uma **bela** nota na redação. *alta, honrosa, gloriosa*

d) Daiane dos Santos fez uma **bela** apresentação de ginástica e obteve a nota máxima. *perfeita, impecável*

e) Não se preocupe! Um **bela** dia ele vem visitá-la. *certa, algum (sentido indefinido)*

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 111).

Por meio de exercícios que sinalizam o uso sinonímico em uma breve realidade sintagmática, os aprendizes são conduzidos a resgatar em sua memória significados sinônimos para a unidade lexical “bela”, a partir do seu contexto de uso. Podemos ressaltar que essa atividade direciona à percepção de que a sinonímia é uma forma de não repetição de lexemas

<sup>45</sup> Nessa sugestão, o professor escolhe a quantidade de unidades lexicais que serão trabalhadas. No *site* <http://www.zamorim.com/jogos/papel/batalha-naval-regras.html> (disponível em set. 2017) há as instruções para o jogo “Batalha Naval”, que podem ser adaptadas para essa proposta.

no texto, tendo em vista que eles assumem diversos efeitos na realidade discursiva (CÂMARA JR, 1986; FERRAREZI JR, 2008).

Por outro lado, há de se ter o cuidado de não conduzir os estudantes a pensar na sinonímia como uma simples substituição de uma “palavra” por outra, sem levar em consideração seus efeitos de sentido. Dessa forma, essa atividade do LD deve ser proposta, acompanhada de suas devidas reflexões.

Figura 12 – Exercício 4



6. Observe o último quadrinho da tira.

a) De acordo com o contexto, qual é o sentido da interjeição Xi...?

b) Entre as interjeições a seguir, quais poderiam expressar o mesmo valor semântico de Xi...?

Manifestação de decepção, ou seja, frustração com o fato de que o resultado da experiência não saiu como o esperado.

- x • Que horroroso!
- x • Frustrante!
- x • Decepcionante!
- Lindo!
- Maravilhoso!

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 146).


Já no exercício da figura 12, a sinonímia é revelada em um caráter contextual, a partir da tira em quadrinho. Inicialmente, estimula-se o reconhecimento do sentido da unidade léxica “Xi”, para depois refletir sobre seu campo sinonímico. Mais uma vez, o direcionamento sinonímico, nessa atividade, pode induzir a ideia de que uma “palavra” pode expressar o mesmo valor semântico de outra. Contudo, como a interjeição “Xi” é vista dentro de um contexto de uso, fica subentendido que essa aproximação de conceitos se distancia de uma perfeita identidade de significados (BORBA, 1970).



Figura 13 – Exercício 5

8, Leia as frases:

Você já teve aula de Ciências? Nossa! O professor novo é **hiperlegal**.  
O café que a mamãe acabou de fazer está **doce, doce**.



O adjetivo destacado em cada frase está no superlativo.  
Na primeira, o acréscimo do elemento **hiper-**, chamado **prefixo**, acrescenta ao adjetivo uma nova ideia: muito, bastante, extremamente, etc. Na linguagem coloquial, o emprego de prefixos de sentido semelhante a esse, como **arqui-**, **super-**, **extra-**, **ultra-**, etc., é muito comum.  
Na segunda frase, a mesma ideia (muito, bastante, etc.) foi acrescentada ao adjetivo, porém por meio da repetição.

a) Reescreva as duas frases, evitando o emprego do prefixo **hiper-** e a repetição do adjetivo **doce**, mas mantendo o sentido original delas. *Resposta pessoal.*

b) Qual grau você empregou? *O superlativo absoluto sintético ou o analítico.*

c) Crie duas frases para descrever um objeto (livro, brinquedo, jogo, roupa, etc.), empregando prefixo e repetição como recursos de formação do superlativo. *Resposta pessoal.*

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 147).


Nessa atividade, há uma abordagem sobre a presença de sinonímia em formas mínimas, como nos afixos (CÂMARA JR, 1986). Em seguida, as relações de troca entre uma unidade léxica e outra encontram respaldo na proposta de Câmara Jr (1986) e Ferrarezi Jr (2008), que analisam a contribuição das relações sinonímicas como modo de se evitar repetições lexicais no texto. Nesse eixo, consideramos que a atividade apresenta como diferencial, em relação às anteriores, o fato de inserir em seu último exercício (correspondente à letra “c”) a solicitação de uma produção textual, mesmo que de forma breve.

Figura 14 – Exercício 6

Ah! Mas esse Scrooge era um mão-fechada, se era! Um velho avarento, mesquinho, sovina, somítico, unha de fome, pão-duro. Um coração de pedra, de onde jamais saía uma faísca generosa. Secreto e trancadão, fechado e solitário como uma ostra. O frio dentro dele gelava suas feições velhas, afilava seu nariz pontudo, chupava seu rosto, endurecia seu andar, avermelhava seus olhos, azulava seus lábios finos e falava agudo em sua voz rascante. Havia uma moldura de gelo em sua cabeça, em suas sobrancelhas, em seu queixo de fios espetados. Para onde ia, levava sua temperatura glacial. Gelava o escritório nos dias de calor. E não derretia nem um grau na época do Natal.

O frio ou o calor externos tinham muito pouca influência sobre Scrooge. Nenhum calor podia aquecê-lo, nenhum tempo de inverno era capaz de refrescá-lo. Nenhum vento que soprasse conseguia ser mais cortante do que ele, nenhuma neve que caísse podia ser mais constante em sua determinação, nenhuma chuva torrencial era mais ameaçadora. O tempo ruim não tinha por onde pegá-lo. A chuva, a neve, o granizo ou o gelo mais fortes só podiam se gabar de levar vantagem sobre ele em uma coisa: muitas vezes eram bonitos quando caíam. Scrooge nunca era.

(São Paulo: Ática, 1997, p. 19.)



**rascante:** diz-se do som áspero, que parece arranhar.  
**somítico:** que tem avareza, que é excessivamente apegado ao dinheiro.  
 Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

1. Na primeira frase do texto, o narrador afirma que “Scrooge era um mão-fechada”. Que outros adjetivos ele emprega com sentido semelhante a **mão-fechada**?

Figura 15 – Exercício 7

3. Observe esta caracterização da personagem:

“Secreto e trancadão, fechado e solitário como uma ostra.”

Professor: Se quiser, comente que no 2º parágrafo há outras comparações, como, por exemplo: “Nenhum vento que soprasse conseguia ser mais cortante do que ele”; “nenhuma neve que caísse podia ser mais constante em sua determinação”; “nenhuma chuva torrencial era mais ameaçadora”.

a) Quais adjetivos nessa caracterização apresentam sentidos semelhantes? secreto, trancadão, fechado

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 156).

Nessas duas propostas exposta nas figuras 14 e 15, há a utilização de uma unidade léxica no texto para suscitar a reflexão sobre a existência de adjetivos com sentido semelhante. Em nossa visão, esse enfoque é pertinente, pois a utilização de “sentido semelhante” desconsidera

o caráter de sinonímias perfeitas (LYONS, 1981)<sup>46</sup>. Contudo, não há uma abordagem que permita considerar os diferentes efeitos expressivos que esses sinônimos podem assumir no processo de substituição lexical.

Figura 16 – Exercício 8

± Às vezes, em certas situações, o artigo pode adquirir um sentido diferente do usual. Reescreva as frases a seguir, substituindo o artigo destacado por uma palavra de sentido equivalente.

a) Daqui até a sua casa deve ter **uns** dez quilômetros. Daqui até a sua casa deve ter aproximadamente dez quilômetros.

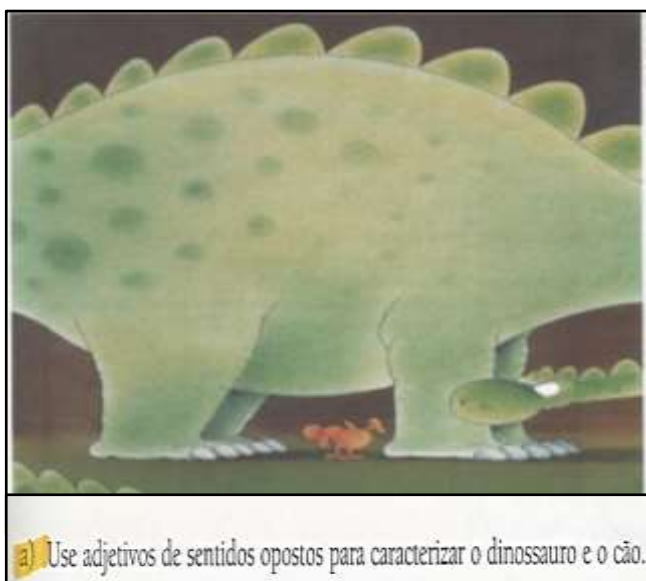
b) A prova será daqui a **umas** horas. A prova será daqui a algumas horas.

c) Ela se tornou **a** poderosa da empresa. Ela se tornou a única (ou a mais) poderosa da empresa.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 163).

Nessa questão da figura 16, há a ideia de “palavra de sentido equivalente”. Como nos outros exercícios, não há uma menção direta sobre a sinonímia. Contudo, podemos inferir que o exercício pretende desenvolver a percepção de sinonímia nos artigos propostos. De fato, observamos que a atividade possui pistas que nos levam para um olhar sobre o ensino dos sinônimos, apesar de o ponto chave dela relacionar-se ao significado que os artigos assumem no texto.

Figura 17 – Exercício 9



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 109).

<sup>46</sup> Não somente Lyons (1981), mas todos os outros estudiosos analisados no nosso campo teórico, Câmara Jr. (1986), Borba (1970), Pottier (1978), Barbosa (1998), Picoche (1977), Vilela (1994), percebem a não existência ou a raridade de sinonímias perfeitas.



É interessante destacar que em todo o LD Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), há somente um único exercício que remete ao ensino da antonímia (figura 12). Nele, explora-se somente as relações de contraste por oposição em sentido estrito (LYONS, 1977 apud VILELA, 1994): “grande/ pequeno” ou “gordo/ magro”. Não há, desse modo, considerações sobre a diversa rede de relações antonímicas possíveis.

Diante da identificação e da breve descrição das atividades anteriores, percebemos que a obra analisada apresenta exercícios de vocabulário, relacionados aos antônimos e aos sinônimos, de forma diminuta, atomizada e indireta. Eles se aproximam, dentro dessas proporções, do ideário teórico que expusemos neste estudo. Contudo, alguns aspectos, como frequência e complexidade teórica e prática dessas relações, ficam prejudicados. Dessa forma, acreditamos que há um comprometimento no propósito de ampliação do vocabulário passivo, por exemplo, para uma gradativa ascensão do vocabulário ativo dos aprendizes.

Essa frequência a que nos referimos constitui elemento basilar para que os processos mnemônicos sejam ativados e para que, assim, haja uma solidificação cognitiva das unidades léxicas aprendidas em seus contextos de uso (BIDERMAN, 2001d). Nesse cenário, para que o trabalho com os antônimos e os sinônimos, com vistas à ampliação de vocabulário, seja promovido, é imprescindível que o professor intervenha nas atividades do LD. Isso não quer dizer que se deve deixar de utilizá-lo, mas assumir uma atitude proativa diante de seus textos e propostas.

Diante desse cenário que expusemos, apresentamos, no próximo capítulo, propostas teórico-práticas que poderão dar autonomia para o corpo docente intervir no LD, no que se refere à elaboração de atividades de ampliação vocabular no campo antonímico e sinonímico. Essas propostas poderão ser utilizadas na íntegra pelos professores ou como protótipos para a composição de outras atividades. Com isso, elas não são receitas prontas, uma vez que as salas de aula apresentam realidades distintas, sendo pertinente que sejam feitas as adaptações de acordo com as necessidades e possibilidades de cada turma.

## 5 PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA O CADERNO SUPLEMENTAR <sup>47</sup>

Neste capítulo, elaboramos um conjunto de atividades relacionadas ao ensino das relações de antonímia e sinonímia. Em parte, algumas delas foram desenvolvidas com a utilização de dicionários, inclusive do dicionário escolar tipo 3 do PNLD – “Mini Aurélio” (FERREIRA, 2011)<sup>48</sup>. Além disso, antes da descrição de cada atividade proposta, desenvolvemos algumas diretrizes teóricas.

Com esse direcionamento, essas diretrizes servem de base para a elaboração de outras atividades que o professor leitor considerar pertinente. Dessa maneira, nossa intenção foi aproximarmos-nos dos fundamentos teóricos que exploramos neste estudo, conciliando-os com a realidade da sala de aula. A partir dessa visão, essas propostas são flexíveis ao ambiente escolar e ao público ao qual elas se destinam.

### 5.1 Propostas teórico-práticas

Partimos do princípio de que o estudante deve ter o hábito de se questionar sobre as unidades léxicas desconhecidas na realidade textual. Em vista disso, acreditamos que, em sala de aula, com a mediação do professor, o desenvolvimento epilinguístico pode articular-se com a promoção de uma consciência metalinguística. Para tanto, é preciso que haja o desenvolvimento de atividades contextualizadas, que permitam que o estudante tenha a iniciativa pela busca de sentidos e significados das unidades lexicais (ILARI, 1997).

Sob essa esfera, buscamos, nessa seção, sugerir aos professores algumas proposições teóricas, em relação ao ensino do vocabulário, seguidas de propostas de atividades sobre as relações semântico-lexicais antonímicas e sinonímicas. Ademais, cada proposta de atividade está precedida por um quadro-resumo das atividades que foram desenvolvidas, a fim de melhor guiar a apreciação do professor leitor.

---

<sup>47</sup> Neste capítulo, apresentamos cinco atividades que foram elaboradas, aplicadas, analisadas e que compõem o Caderno Suplementar, juntamente com outras sugestões. Desse modo, o Caderno Suplementar, na íntegra, está também disponível no apêndice 3.

<sup>48</sup> Segundo informações da direção da instituição escolar onde a pesquisa foi realizada, a escola possui uma quantidade razoável do dicionário escolar “Mini Aurélio” (FERREIRA, 2011), sendo esse um dos fatores que motivaram a nossa escolha por esse material.

### 5.1.1 Proposta teórico-prática 1

O diálogo com o dicionário escolar e as relações que podem ser realizadas por meio das suas definições lexicográficas constituem um caminho pelo qual os professores podem pautar-se na elaboração de exercícios de ampliação de vocabulário. Sobre esse assunto, Ilari (1997) afirma:

Naturalmente, o professor não tem condições de prever que palavras serão objeto das dúvidas do aluno no futuro, mas pode acostumá-lo a procurar metodicamente as soluções para seus problemas de vocabulário, manuseando adequadamente o dicionário e selecionando as informações relevantes entre as inúmeras que ele traz. (ILARI, 1997, p. 59)

O professor, junto ao dicionário escolar, deve também assumir o LD como um elemento colaborador para sua prática. Com esses materiais, ele deve ter não somente uma postura reflexiva e crítica, mas também produtiva, percebendo as necessidades do seu público-alvo e desenvolvendo atividades que atendam as demandas encontradas. Desse modo, concordamos com as pressuposições de Ilari (1997, p. 67):

Há uma tendência, comum entre os professores, e que se justifica pelas condições de trabalho, a se limitarem ao livro didático. E há uma tendência dos autores do livro didático a se limitarem àqueles exercícios que podem ser ‘resolvidos’ no próprio livro-texto (com isso, o livro se torna ‘perecível’, para gáudio das editoras), e podem ser objeto de uma correção fácil no famigerado ‘livro do professor’.

O dicionário escolar é, nessa conjuntura, um aliado para o desenvolvimento de atividades suplementares ao LD, bem como observa Ilari (1997, p. 67): “Fica, neste caso como no que diz respeito ao uso do dicionário, a possibilidade de escolher o caminho menos batido, com as vantagens que apresenta para os alunos e o ônus suplementar que traz o professor”.

Nessa circunstância, analisamos que o LD oferece uma colaboração ímpar para o ensino do léxico, bem como o dicionário escolar. Contudo, como elementos únicos, isolados e percebidos de modo superficial, já não conseguem cumprir o propósito de ampliar o vocabulário dos estudantes. Assim, observamos que a produtividade do professor, em relação a atividades para esse fim, é imprescindível e insubstituível para que se tenha o êxito esperado.

Todas essas considerações podem servir de base para a elaboração de diversos exercícios para ampliação de vocabulário, por meio dos processos de antonímia e sinonímia, por exemplo. Diante disso, elaboramos o exercício, a seguir, que, em certa media, contempla o

que expomos. Ressaltamos, ainda, que esses pressupostos alcançam também, em maior ou menor grau, as outras propostas de atividades que sugerimos em nosso estudo.

De modo mais específico, esta primeira atividade trabalha com a produção de fichas lexicográficas<sup>49</sup>.

### 5.1.1.1 Proposta de atividade 1

Quadro 9 – Resumo da atividade 1

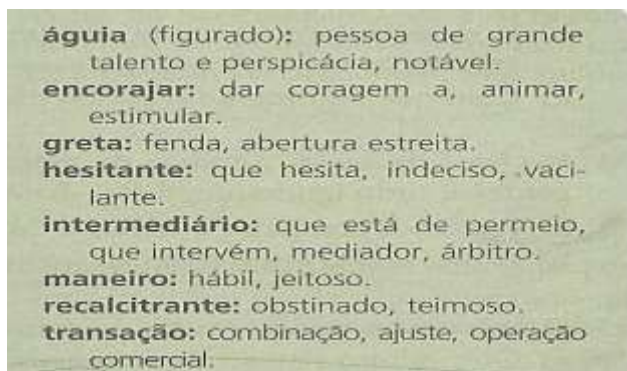
Atividade	Ficha lexicográfica e Relações de sinonímia <sup>50</sup>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferecer subsídio para que os estudantes conheçam as características básicas do gênero Verbete.</li> <li>• Elaborar ficha lexicográfica, a partir de texto do LD.</li> <li>• Explorar as possibilidades sinonímicas no campo textual proposto.</li> </ul>
<b>Descrição</b>	Elaboração de ficha lexicográfica, contendo relações sinonímicas das entradas lexicais.
<b>Tempo previsto</b>	3 horas/ aula.
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LD Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012).</li> <li>• 8 blocos de notas feitos de folha branca A4.</li> <li>• Folhas de papel pardo.</li> <li>• Celulares (opcional).</li> <li>• Acesso à <i>internet</i> (opcional).</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora.

O LD Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) apresenta, ao fim de alguns textos, um glossário. Utilizando dessa característica, selecionamos o texto “Negócio de menino com menina” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 94 - 96), disponível no anexo 2, que contém o seguinte glossário:

<sup>49</sup> A ficha lexicográfica é uma representação da proposta metodológica de elaboração de verbetes (FAULSTICH, 2001). Desse modo, os elementos que a compõem são selecionados de acordo com os objetivos do dicionário.

<sup>50</sup> No Caderno Suplementar (apêndice 3), utilizamos o termo “ficha de dicionário” em substituição à “ficha lexicográfica”, a fim de que a compreensão da atividade, quando desenvolvida com os estudantes, fosse facilitada.



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 95).

A atividade consiste em elaborar fichas lexicográficas simplificadas dos lexemas apresentados no glossário. Com a elaboração desse material, a ideia é que seja possível perceber as características estruturais do verbete. Para alcançarmos esse propósito, sugerimos que sejam efetivadas as seguintes etapas:

- Os estudantes devem formar grupos.
- Cada grupo ficará com um lexema do glossário<sup>51</sup>.
- A equipe deverá consultar o dicionário escolar e registrar, em um bloco de notas, como que o lexema é apresentado no Verbetes.
- Nesse momento, é importante orientá-los para que façam, no bloco de anotações, uma tabela com duas colunas. Na primeira coluna, eles devem registrar as informações estruturais que o grupo compreende e consegue explicar o que significam. Já na segunda coluna, eles devem registrar as informações desconhecidas por eles. Por exemplo:

Quadro 10 – Exemplo de registro de informações pelos grupos formados

<b>gre.ta</b> (ê) [Lat. vulg. * <i>crepta</i> ] <i>sf.</i> 1. Abertura da terra, provocada pelo calor do solo. 2. V. <i>fenda</i> .	
O que conhecemos no verbete?	O que não conhecemos no verbete?
gre.ta: “palavra” separada em sílabas. <i>s.f.</i> : substantivo feminino 1./ 2. números que indicam a quantidade de acepções da palavra.	(ê) [Lat. vulg. * <i>crepta</i> ] V. <i>fenda</i>

<sup>51</sup> Além dos lexemas dos glossários, é importante que a turma trabalhe também com outras unidades lexicais presentes no texto que não sejam conhecidas ou utilizadas pelo grupo.

- A próxima etapa consiste em promover um momento de socialização da consulta e da análise feita pelas equipes. Nesse momento, em que os estudantes vão expor seus conhecimentos, algumas dúvidas serão esclarecidas entre eles nas suas exposições. Em relação às dúvidas persistentes, o professor pode mediar a discussão, propondo que recorram à própria proposta lexicográfica do dicionário escolar<sup>52</sup>.

Finalizada a etapa de conhecimento dos aspectos estruturais do dicionário, a próxima fase da atividade consiste na elaboração de fichas lexicográficas, com campos específicos para identificação de sinônimos e elaboração de exemplos.

- A partir das análises feitas, cada grupo deve elaborar uma ficha lexicográfica do lexema que a equipe ficou responsável. A seguir, sugerimos um modelo:

Figura 18 – Modelo de ficha lexicográfica

Exemplo de ficha lexicográfica <sup>53</sup>	
Cabeça do Verbetes	
Etimologia	
Categoria gramatical	
Definições	
1	
2	
3	
Sinônimos	Exemplos
1	
2	
3	

Fonte: elaborado pela autora.

- Por meio das definições encontradas no dicionário escolar (FERREIRA, 2011), deve-se solicitar que pintem o campo com a definição que mais se aproxima do significado textual.

<sup>52</sup> No dicionário “Mini Aurélio”, utilizado pelos participantes da pesquisa, a proposta lexicográfica aparece nos campos intitulados de “Convém Ler” e “Sobre o dicionário” (FERREIRA, 2011, p. VI - XV).

<sup>53</sup> Para explicação dos elementos que compõem o modelo da ficha lexicográfica que propomos, o professor poderá recorrer ao detalhamento da proposta lexicográfica do dicionário escolar (FERREIRA, 2011).

- Já no campo de registro das unidades léxicas sinônimas, a partir da especificidade de cada definição, deve-se propor que marquem, colorindo, o espaço que contenha a sinonímia que mais se aproxima do sentido do texto.
- Após o trabalho com o glossário, cada grupo deve selecionar um lexema, ou mais, dentro do texto, que não faça parte do grupo de lexemas utilizados pelos membros da equipe. Escolhido o lexema, o grupo repetirá o processo de elaboração da ficha lexicográfica.
- Por fim, deve-se preparar um grande painel, a fim de ordenar alfabeticamente essas fichas produzidas.

Com o intuito de auxiliar no processo de descoberta sinonímica dos lexemas selecionados, é interessante apresentar aplicativos educacionais para *Android* que podem ser baixados gratuitamente pelo *Google Play Store*. Sugerimos o aplicativo “Dicionário Sinônimos *Offline*”, pois é possível acessá-lo mesmo sem conexão com a *internet*.

Escolhemos como produção final a elaboração de um painel com as fichas lexicográficas elaboradas. Contudo, o professor regente pode realizar essa atividade em todos os textos com glossário do LD, construindo, ao longo do ano letivo, um portfólio<sup>54</sup> com as fichas lexicográficas ou um protótipo de dicionário produzido pelos estudantes.

### 5.1.2 Proposta teórico-prática 2

É importante que o ensino do vocabulário seja contextualizado. Isso reverbera para um distanciamento de trabalhos com unidades lexicais que estejam fora de uma situação discursiva. Nesse panorama, reconhecemos, juntamente com Leffa (2000), que a unidade léxica está permeada de carga significativa e que, nas suas relações textuais, são revelados os seus traços semânticos:

A ênfase no contexto pode também dar a idéia errada de que a palavra é uma embalagem vazia, desprovida de conteúdo, que assume a forma do contexto em que se encontra, como um camaleão que se enche de vento e muda de cor. A palavra não vai vazia ao texto. Pelo contrário, traz uma história de experiências que recolheu de outros textos em que participou. (LEFFA, 2000, p. 23)

---

<sup>54</sup> O portfólio pode ser caracterizado como uma espécie de arquivo, disposto em uma Pasta Catálogo Portfólio. Nela, é possível inserir produções durante todo o ano letivo, organizando-as da forma que for mais pertinente.

Assim, observamos que entre os itens lexicais e os textos existe uma relação de interação semântico-lexical, não ocorrendo a sobreposição de um pelo outro.

A partir dessa realidade, Leffa (2000) expõe que o ensino do vocabulário pode ser guiado por aspectos externos, que põem em voga os materiais que são preparados e oferecidos aos estudantes. Nesse direcionamento, leva-se em consideração a frequência de ocorrência de determinadas unidades lexicais nos textos, permitindo conceber a existência de um vocabulário fundamental:

Dada a enorme extensão do léxico, uma seleção lexical criteriosa e baseada em princípios lexicoestatísticos apresentou-se como a melhor alternativa para estabelecer os *indices verborum* das palavras mais freqüentes e usuais dentre as centenas de milhares que constituem o léxico de uma língua de civilização moderna. Dessa forma, podem-se evitar o empirismo e uma seleção vocabular com base apenas na intuição. (BIDERMAN, 1996, p. 28)

Todavia, dada as condições de trabalho no contexto escolar, torna-se inviável para o professor elaborar, com base criteriosa de princípios lexicoestatísticos, um *indice verborum* das unidades léxicas fundamentais, a partir dos contextos discursivos aos quais os estudantes estão ou podem estar inseridos, a fim de assim propor atividades para ampliação de vocabulário.

Por outro lado, nessas circunstâncias, acreditamos que os textos que estão no LD podem funcionar como uma espécie de *corpus* para a produção de atividades suplementares de ampliação de vocabulário. Sendo assim, é possível diagnosticar as unidades léxicas conhecidas e desconhecidas pelos estudantes, a partir dos textos que se encontram no manual didático e, assim, produzir exercícios que proporcionem a ampliação lexical.

### 5.1.2.1 Proposta de atividade 2

Quadro 11 – Resumo da atividade 2

Atividade	Jogo virtual <i>KWordQuiz</i> e o ensino das antonímias
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memorizar um grupo de unidades léxicas em relação de contraste, selecionadas a partir de texto contido no LD.</li> <li>• Produzir cartaz, com a utilização dessas unidades lexicais, em relações antonímicas de contraste, de acordo com a temática textual.</li> </ul>
<b>Descrição</b>	A partir de um grupo de lexias utilizadas no texto selecionado no LD, o professor propõe a produção de um cartaz. Nessa produção, os estudantes devem trabalhar com a ideia de relações de contraste, por meio de unidades léxicas antonímicas, já conhecidas por eles, por meio do jogo virtual <i>KWordQuiz</i> .



<b>Tempo previsto</b>	3 horas/ aula.
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LD Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012).</li> <li>• Dicionário escolar.</li> <li>• Jogo virtual <i>KWordQuiz</i>.</li> <li>• Folhas de papel pardo ou <i>banner</i>.</li> <li>• Acesso à <i>internet</i> (opcional).</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora.

O LD Português Linguagens apresenta como tema de trabalho, em um de seus capítulos, o meio ambiente. A partir dessa percepção, propomos a atividade com o texto (anexo 3) “O que fazer para ajudar” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 241).

Esse texto apresenta lexias que pertencem ao campo lexical<sup>55</sup> “meio ambiente”. Desse modo, a partir do contexto discursivo textual, consideramos pertinente analisar as relações semântico-lexicais antonímicas das seguintes unidades: “biodegradável”, “consumo consciente”, “contaminação”, “descartável”, “desperdício”, “dois lados da folha”, “embalagens retornáveis”, “lixo seco”, “produtos a granel” e “reciclar” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 241). Consideremos os seguintes antônimos para as lexias selecionadas:

Quadro 12 – Lexias selecionadas e suas possíveis relações de contraste

LEXIAS	RELAÇÕES DE ANTONÍMIA <sup>56</sup>
1. Biodegradável	Bioindecompostável <sup>57</sup>
2. Consumo consciente	Consumo inconsciente, irracional, leviano
3. Contaminação	Preservação, conservação, descontaminação, despoluição
4. Descartável	Funcional, reciclável
5. Desperdício	Aproveitamento
6. Dois lados da folha	Um lado da folha
7. Embalagem retornável	Embalagem descartável
8. Lixo seco	Lixo molhado, orgânico
9. Produtos a granel	Produtos ensacados
10. Reciclar	Desperdiçar

Fonte: elaborado pela autora.

<sup>55</sup> Segundo Barbosa (2004, p. 61), o campo lexical é o “conjunto de lexemas, lexias, vocábulos/termos que têm um núcleo sêmico comum, resulta do processo de lexemização – conversão da informação conceptualizada em significação linguística”.

<sup>56</sup> Para a seleção dessas relações de antonímia, buscamos informações também no site <http://www.antonimos.com.br/plastico/> (Acesso em jan. 2017).

<sup>57</sup> O termo “bioindecompostável” foi trabalhado por Santos (2016, p. 79) em sua dissertação de mestrado sobre Desenvolvimento Sustentável.

A atividade proposta objetiva-se, de modo geral, proporcionar meios para que os estudantes ampliem seu vocabulário por meio das relações de antonímia, dentro de um contexto já introduzido em sala e aula, com a utilização do LD Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) como suporte.

De modo mais específico, nosso intuito é fazer com que os estudantes percebam a antonímia a partir de atividades que enfatizem as relações de contraste das unidades lexicais anteriormente por nós selecionadas. Essa percepção de unidades léxicas em relações de contraste deve favorecer meios para a produção de um cartaz sobre questões concernentes à sustentabilidade ambiental.

A fim de que esses objetivos sejam alcançados, sugerimos o desenvolvimento das seguintes etapas:

- Discussão prévia sobre os problemas relacionados ao meio ambiente do lugar onde eles vivem e estudam. Nessa direção, a discussão poderá ser guiada de forma que o professor incentive a inferência do significado de sustentabilidade.
- Leitura e análise do texto “O que você pode fazer para ajudar” (anexo 3). Nesse sentido, é importante que elas sejam conduzidas no intuito de perceber, brevemente, os aspectos macrotextuais (características do gênero, suporte, meio de veiculação, objetivos) e microtextuais (articulações linguísticas e seleção lexical).
- Essas duas primeiras etapas podem ser guiadas conforme as atividades propostas pelo próprio LD que acolhe o referido texto.

Realizadas essas atividades prévias, sugerimos partir para as etapas pertinentes ao próprio aspecto semântico-lexical antonímico.

- Mostrar que, no texto, aparecem lexemas<sup>58</sup> bem propícios quando se trata do tema “meio ambiente e atitudes sustentáveis”. Neste momento, o professor pode revelar o objetivo das atividades que serão propostas.
- Solicitar que a turma se organize em grupos. Desse modo, cada equipe será responsável por pesquisar e explicar o significado de uma parcela das unidades léxicas selecionadas para esta atividade – dispostas no quadro 12<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> Ao lidar com os estudantes, convém utilizar o termo “palavra” ou “conjunto de palavras”, a fim de se evitar um distanciamento léxico-discursivo entre estudantes e professor.

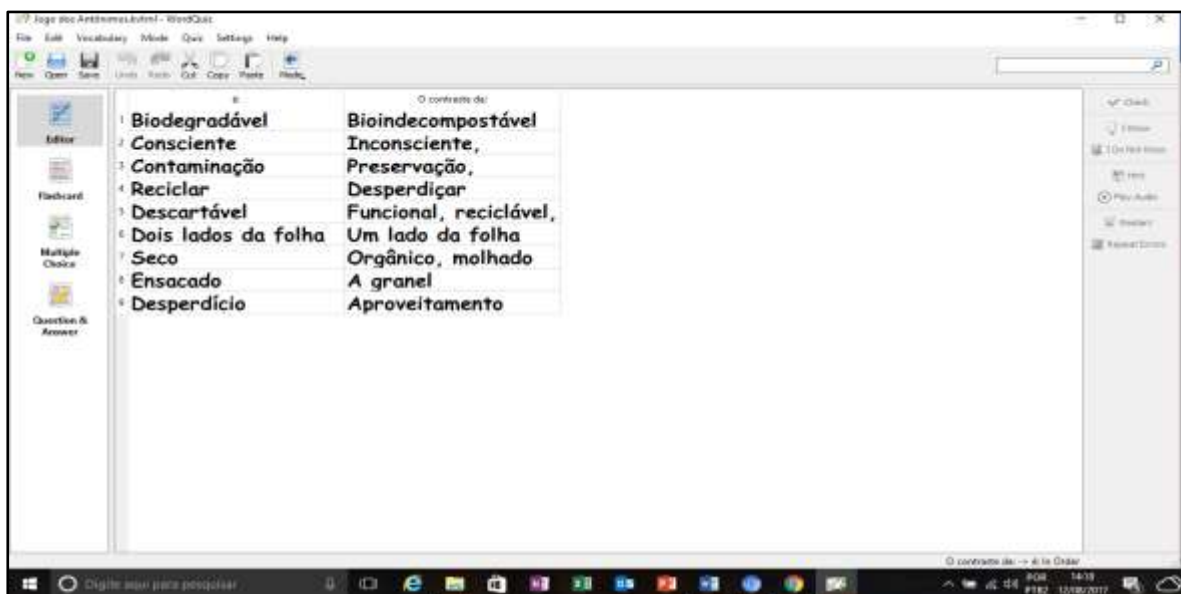
<sup>59</sup> O professor regente pode flexibilizar essa escolha, de acordo com sua percepção didático-pedagógica.

- Utilizar o dicionário escolar<sup>60</sup>, a fim de que haja a compreensão de que uma mesma unidade léxica apresenta mais de uma acepção. Assim, deve-se escolher aquela que seja mais próxima da temática e dos objetivos do texto lido.
- Iniciar o jogo *KWordQuiz*<sup>61</sup>. Ele é uma ferramenta que permite ao professor elaborar seu próprio jogo de vocabulário, adaptável aos seus objetivos e às necessidades dos aprendizes:

Com o *KWordQuiz* você constrói os seus próprios documentos de vocabulário de forma simples e intuitiva. A disposição básica é uma folha de cálculo de duas colunas onde você escreve os itens do vocabulário da forma que você conhece e noutra forma que deseja aprender. Você muda os títulos das colunas para refletir o que você está aprendendo. [...] O *KWordQuiz* oferece cinco modos diferentes para tornar a prática mais eficiente. Os diferentes modos possibilitam que você percorra o seu vocabulário de forma sequencial ou aleatória numa ou em ambas as direções. [...] Quando você tiver inserido o seu vocabulário e tiver selecionado um modo, você está pronto para iniciar um questionário. O documento do vocabulário é oculto durante o questionário, para que você não trapaceie. Talvez queira começar com uma sessão de cartões, para que possa depois passar a um questionário de escolha ou então fazer o questionário mais difícil que é o de perguntas e respostas. Você irá saber rapidamente se acertou ou errou as respostas e terá ainda a opção de repetir as respostas erradas, melhorando ainda mais a sua eficiência de aprendizagem. Se precisar de uma ajuda extra poderá usar a função de 'dica'. (HEDLUND, s/d, p. 6).

Para uma melhor compreensão, apresentamos os *layouts* de plataforma do jogo:

Figura 19 – Plataforma inicial




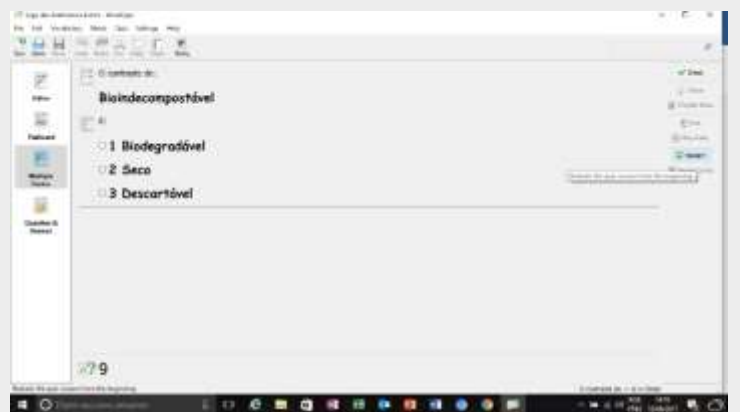
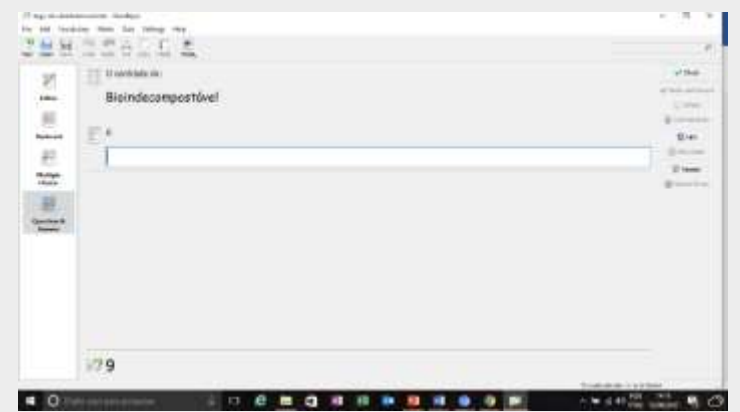
Fonte: composição realizada a partir da plataforma disponibilizada no *KWordQuiz*.

<sup>60</sup> Esse momento é propício para que o professor reforce a explicação sobre as características macro e microestruturais de um verbete.

<sup>61</sup> Este jogo encontra-se disponível gratuitamente em Português-brasileiro no Sistema Operacional (SO) *Linux*. Caso a escola tenha como SO o *Windows*, é possível baixar o programa por meio do link: <http://www.baixaki.com.br/site/dwnld10895.htm> (Acesso em jan. 2017). Nesse caso, ele virá na versão em Inglês.

Nessa tela exposta na figura 19, o professor digita na primeira coluna as unidades lexicais trabalhadas e, na segunda, as que formam os seus pares antonímicos. Logo após, ao clicar nas opções “Flashcard”, “Multiple choice” ou “Question & Answer”, automaticamente, a plataforma organiza o jogo, conforme é possível verificar na figura 20.

Figura 20 – Tipos de jogo no *KWordQuiz*



	<p>Em relação ao nível de dificuldade, o “Flashcard” é a etapa intermediária do jogo. Nele, a equipe deve pronunciar oralmente os antônimos da unidade lexical apresentada.</p>
	<p>No “Multiple choice”, temos o nível fácil. Assim, a unidade lexical é apresentada com um rol de outras unidades, a fim de que uma seja escolhida.</p>
	<p>Já no “Question &amp; Answer”, o nível de dificuldade é maior. Nele, a equipe deve escrever a unidade lexical em contraste da que foi apresentada na plataforma.</p>

Fonte: composição realizada a partir da plataforma disponibilizada no *KWordQuiz*.

- O *KwordQuiz* deverá ser disponibilizado em uma tela de projeção para *datashow*. Tal procedimento facilita que toda a turma veja as escolhas dos antônimos feitas pelos membros de cada grupo. De acordo com a quantidade de respostas adequadas ou inadequadas, o programa cria uma tabela de *score* de modo que, ao fim do jogo, é possível saber qual o grupo teve maior êxito.
- O professor deverá orientar cada grupo para que anote as unidades léxicas que aparecerem na plataforma do jogo com as respectivas respostas. Isso facilitará a memorização das relações antonímicas e, conseqüentemente, o número de acertos da equipe, quando essas unidades se repetirem no jogo.
- A seleção do grupo de dez unidades lexicais (quadro 12) será repetida ao longo do jogo. Essa medida é proposital, pois a frequência com que os estudantes serão expostos a elas permitirá a sua memorização, bem como a de suas unidades léxicas antonímicas.
- O professor deverá elaborar com os estudantes um quadro geral das antonímias, a partir do que foi trabalhado no *KwordQuiz*. Esse quadro será pertinente para a realização da última etapa desta atividade.

A última etapa consiste em pedir que a turma produza um cartaz, formado por duas colunas, utilizando os ícones “curtir” e “não curtir”, conforme o exemplo a seguir:

Figura 21 – Modelo de cartaz para produção textual dos estudantes

	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neste campo, os estudantes devem registrar as unidades léxicas que estejam de acordo com a proposta de desenvolvimento sustentável.</li> <li>• Para cada uma, sugerimos a seleção de uma imagem que seja ilustrativa.</li> </ul>	<p>Neste outro campo, deve-se registrar aquelas que estejam em relação de contraste com as da coluna/ linha ao lado.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Para a produção do gênero acima, cada grupo pode ficar responsável por selecionar as imagens de um par antonímico. De acordo com as possibilidades orçamentárias, o cartaz pode ser confeccionado em papel ou ser elaborado para impressão em *banner*.<sup>62</sup>

<sup>62</sup> Se for de interesse da escola, essa atividade poderá fazer parte de um projeto maior sobre sustentabilidade. Nesse caso, ao realizar o trabalho em várias turmas, o professor regente poderá propor a exposição dos cartazes produzidos.

### 5.1.3 Proposta teórico-prática 3

Quando vislumbramos a proposição de exercícios que alcancem o ensino das relações semântico-lexicais de antonímia e sinonímia, pautamo-nos em uma abordagem que se aproxime também dos aspectos de interação com as variedades de nossa língua. Com essa visão, ocorre que, na diversidade semiótica na qual os estudantes de sexto ano estão inseridos, há de se considerar que o ensino do léxico deve estar atrelado à complexidade de dialetos, níveis e estilos de linguagens. Sobre isso, Barbosa (1984, p. 84) afirma:

Não raras vezes, o discurso pedagógico, em suas diferentes modalidades e níveis, não propicia aos alunos condições para que desenvolvam sua competência e desempenho lexicais. Isso porque, o que geralmente se espera e até certo ponto se impõe ao professor, no conjunto de imposições, é o ensino de uma variedade de língua. Ensino que privilegia certos tipos de universos e sub-universos de discurso e, muitas vezes ignora a totalidade e diversidade deles, relegando a segundo plano a realidade linguística, social e cultural do aluno e a multiplicidade de normas, níveis e registros que integram a sua vivência cultural.

Assim, como diretriz para a elaboração de exercícios sobre as relações semânticas nos LD's, afirmamos a imprescindibilidade do ensino da norma culta. Entretanto, faz-se necessário que a prática pedagógica esteja inserida em um processo de interação dinâmica com as outras formas que a língua se realiza entre seus usuários. Desse modo, permite-se que os estudantes possam utilizar da diversidade de sua língua para transitar entre as situações discursivas que fluem de modo dinâmico nos variados contextos sociais:

Essas ponderações, dentre outras, devem levar-nos à reconsideração do processo de ensino da língua materna (do ponto de vista epistemológico e metodológico), enfaticamente no que diz respeito ao ensino do léxico, a um repensar dos critérios de avaliação e, sobretudo, do julgamento de competência e desempenho linguísticos. (BARBOSA, 1984, p. 94)

Nessa situação, segundo Barbosa (1984), o ensino do léxico deve partir da função dialógica da linguagem. Com essa visão, há espaço para a fala do professor e do estudante, nas suas especificidades, de modo que o aprendizado ocorra nos pontos de intersecção desses saberes. De outra forma, quando o professor impõe o seu subsistema linguístico, desconsiderando o do estudante, efetiva-se um processo monológico de linguagem, distante das relações produtivas de conhecimento:

Um discurso pedagógico, a nível de léxico, em sua modalidade oral ou escrita, que simplesmente trabalha um falso dia-sistema, isto é, supõe que esteja partindo de elementos linguísticos, sociais e culturais comuns a todos os atores do actante receptor

e a ele mesmo receptor, mas na verdade está operando sobretudo no conjunto diferença, acarreta, dentre outras coisas, aumento do custo de armazenagem e codificação, perda do rendimento sintagmático. (BARBOSA, 1984, p. 99)

Nesse cenário, se desconsiderarmos o saber lexical dos estudantes, isso será prejudicial para a sua ampliação vocabular. Porém, caminhar para o outro extremo pode ser tão maléfico quanto. Ou seja, ao guiar o discurso pedagógico unicamente nas unidades léxicas já incorporadas no vocabulário ativo, não se acrescentam novos saberes ao seu campo lexical. Diante desse pressuposto teórico, acreditamos que as atividades que permitam explorar o conjunto lexical dos estudantes, fazendo-os analisar, comparar e experimentar outros conjuntos lexicais, são mais eficazes. Em suma, conforme Barbosa (1984) orienta, a tensão entre o conhecido e o desconhecido favorece a relação dialógica no discurso pedagógico, de modo a permitir progressivamente uma “ampliação linguística e de visão de mundo, sem anular, ou sufocar, entretanto, os universos linguístico e sócio-cultural anteriores, eles serão apenas ampliados; permitirá, ainda, uma reorganização do próprio universo da partida” (BARBOSA, 1984, p. 101).

### 5.1.3.1 Proposta de atividade 3

Quadro 13 – Resumo da atividade 3

Atividade	Elaboração de campo léxico-textual sinonímico
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar quadro léxico de sinônimos, a partir de HQ's.</li> <li>• Trabalhar com ferramenta de pesquisa sobre sinônimos.</li> <li>• Observar os processos contextuais sinonímicos.</li> <li>• Produzir HQ com base no campo lexical sinonímico trabalhado.</li> </ul>
<b>Descrição</b>	Os estudantes irão participar da leitura de HQ's que se utilizam de variedade linguística distinta daquela ensinada no contexto escolar. Por meio de lexemas já selecionados, que configuram a temática de cada HQ, deve-se propor associações com a tira em quadrinho correspondente. A partir desses lexemas temáticos, motiva-se a realização de pesquisas dos seus sinônimos, analisando aquele que mais se aproxima do tema do texto. Por fim, a atividade é finalizada com a produção de uma HQ, utilizando-se dos itens sinonímicos pesquisados.
<b>Tempo previsto</b>	4 horas/ aula.
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HQ's (tiras em quadrinho): Turma do Xaxado.</li> <li>• Computadores com acesso à <i>internet</i>.</li> <li>• Papel A4.</li> <li>• Aplicativo “Dicionário Sinônimos <i>Offline</i>”, baixado no <i>Google Play Store</i>.</li> <li>• Programa de produção de HQ (acesso livre): Pixton.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora.

Nesta atividade, nosso objetivo é trabalhar com a inferência de unidades lexicais sinonímicas, apoiada na leitura de História em Quadrinhos (HQ). Para tal propósito, utilizamos as tiras em quadrinho da Turma do Xaxado<sup>63</sup>.

A escolha desse material foi motivada por ele se aproximar de variedades linguísticas populares bastante conhecidas por estudantes e professores. Baseados nesse contexto, alicerçamo-nos na ideia de que a intersecção entre as diversas formas do fazer linguístico permite uma maior fluidez nos diversos trânsitos textuais. Com isso, o nosso propósito segue com a culminância de uma produção de HQ, com base na análise do campo léxico-sinonímico estudado.

Nesse sentido, Cereja e Magalhães (2012, p. 74 - 129), no LD Português Linguagens, realizam uma ampla abordagem sobre o gênero HQ. Dessa forma, percebemos que as atividades apresentadas no LD sobre esse gênero são relevantes para que suas características sejam conhecidas.<sup>64</sup>

Para dar início à atividade, o professor deve dispor em lugar visível para toda turma as tiras em quadrinhos, a seguir, abrindo espaço para leitura e comentários.

Figura 22 – HQ 1



Fonte: disponível em – <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/> (Acesso em jan. 2017).

<sup>63</sup> A “Turma do Xaxado” foi criada pelo cartunista Antônio Luiz Ramos Cedraz, fazendo parte do acervo de tiras nacionais. Muitas delas, como as que recorremos, estão disponíveis no site: <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/> (Acesso em jan. 2017).

<sup>64</sup> Caso o LD utilizado seja de outra natureza, e não desenvolva as características de uma HQ, é interessante que o professor apresente esse gênero, analisando suas especificidades.



Figura 23 – HQ 2

XAXADO / Antonio Cedraz



Fonte: disponível em – <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/> (Acesso em jan. 2017).

Figura 24 – HQ 3

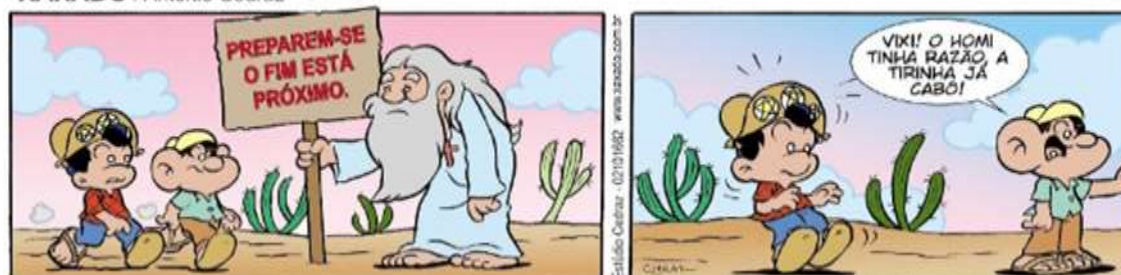
XAXADO/Cedraz



Fonte: disponível em – <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/> (Acesso em jan. 2017).

Figura 25 – HQ 4

XAXADO / Antonio Cedraz



Fonte: disponível em – <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/> (Acesso em jan. 2017).

Figura 26 – HQ 5

XAXADO / Antonio Cedraz



Fonte: disponível em – <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/> (Acesso em jan. 2017).

Figura 27 – HQ 6



Fonte: disponível em – <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/> (Acesso em jan. 2017).

Figura 28 – HQ 7



Fonte: disponível em – <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/> (Acesso em jan. 2017).

Figura 29 – HQ 8



Fonte: disponível em – <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/> (Acesso em jan. 2017).

Figura 30 – HQ 9



Fonte: disponível em – <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/> (Acesso em jan. 2017).



Figura 31 – HQ 10



Fonte: disponível em – <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/> (Acesso em jan. 2017).

Após a leitura, os estudantes devem, para cada HQ, descrever unidades léxicas que estejam relacionadas à temática abordada, compondo um campo léxico-textual. Por exemplo, na HQ 1, eles devem ser incentivados a representar sua temática por meio de palavras-chave como: propina, dinheiro sujo, roubo, ou qualquer outra que faça parte de seu vocabulário e que esteja relacionada ao assunto dessa HQ.

Posteriormente, as unidades léxicas compartilhadas devem ser registradas ao lado da tira. Essa atividade permitirá que seja possível abstrair, de forma sintética, o sentido contextual da HQ, por meio de unidades léxicas correspondentes. A realização dessa tarefa é importante, pois facilita o desenvolvimento da próxima etapa.

Nesta fase da atividade, deve-se dispor a turma em grupos. Assim, eles receberão fichas com uma palavra-chave que se relaciona ao conteúdo temático das HQ's. Por exemplo:

Quadro 14 – Palavras-chave relacionadas às HQ's

HQ's	UNIDADES LÉXICAS RELACIONADAS
1	AJUDA
2	CORRUPÇÃO
3	DIETA
4	FIM
5	FUGA
6	PROBLEMA
7	PROTESTO
8	SECA
9	SOBRA
10	TECNOLOGIA

Fonte: elaborado pela autora.

Essas unidades léxicas devem estar embaralhadas, de modo que cada grupo seja motivado a encontrar a tira que seja correspondente às fichas que eles têm em mãos. Realizada

essa tarefa, os grupos devem fazer uma pesquisa<sup>65</sup> para descobrir os sinônimos de cada unidade léxica que ficou responsável. Logo após, cada equipe deverá preencher um painel, conforme o exemplo, a seguir, especificando: a unidade léxica a ser pesquisada, os sinônimos encontrados na pesquisa e o (s) sinônimo (s) que se enquadram no contexto das HQ's selecionadas.

Quadro 15 – Exemplo do painel a ser preenchido pelos estudantes

HQ	“PALAVRA” PESQUISADA	SINÔNIMOS “Dicionário Sinônimos <i>Offline</i> ”	SINÔNIMOS SELECIONADOS PELO GRUPO
<b>Tira 1</b>	AJUDA	Auxílio Favor Colaboração Financiamento	Auxílio Favor Colaboração

Fonte: elaborado pela autora.

Realizada a atividade, os grupos devem apresentar o seu painel, produto de sua pesquisa. Com isso, eles devem ser conduzidos a observar que a escolha de sinônimos está atrelada ao contexto de uso da unidade lexical.

Por fim, os grupos devem produzir uma HQ, utilizando, como base para a escolha do tema, os lexemas pesquisados, a partir do sinônimo que não foi selecionado. Por exemplo, o grupo que ficou responsável por trabalhar a unidade lexical “ajuda”, irá elaborar uma história, a partir de uma situação discursiva que se relacione com “financiamento”; já que foi a única unidade não selecionada na atividade anterior. Essa produção é interessante, pois os estudantes podem perceber que, apesar de sinônimas, cada unidade léxica tem sua identidade expressiva dentro de um contexto discursivo.

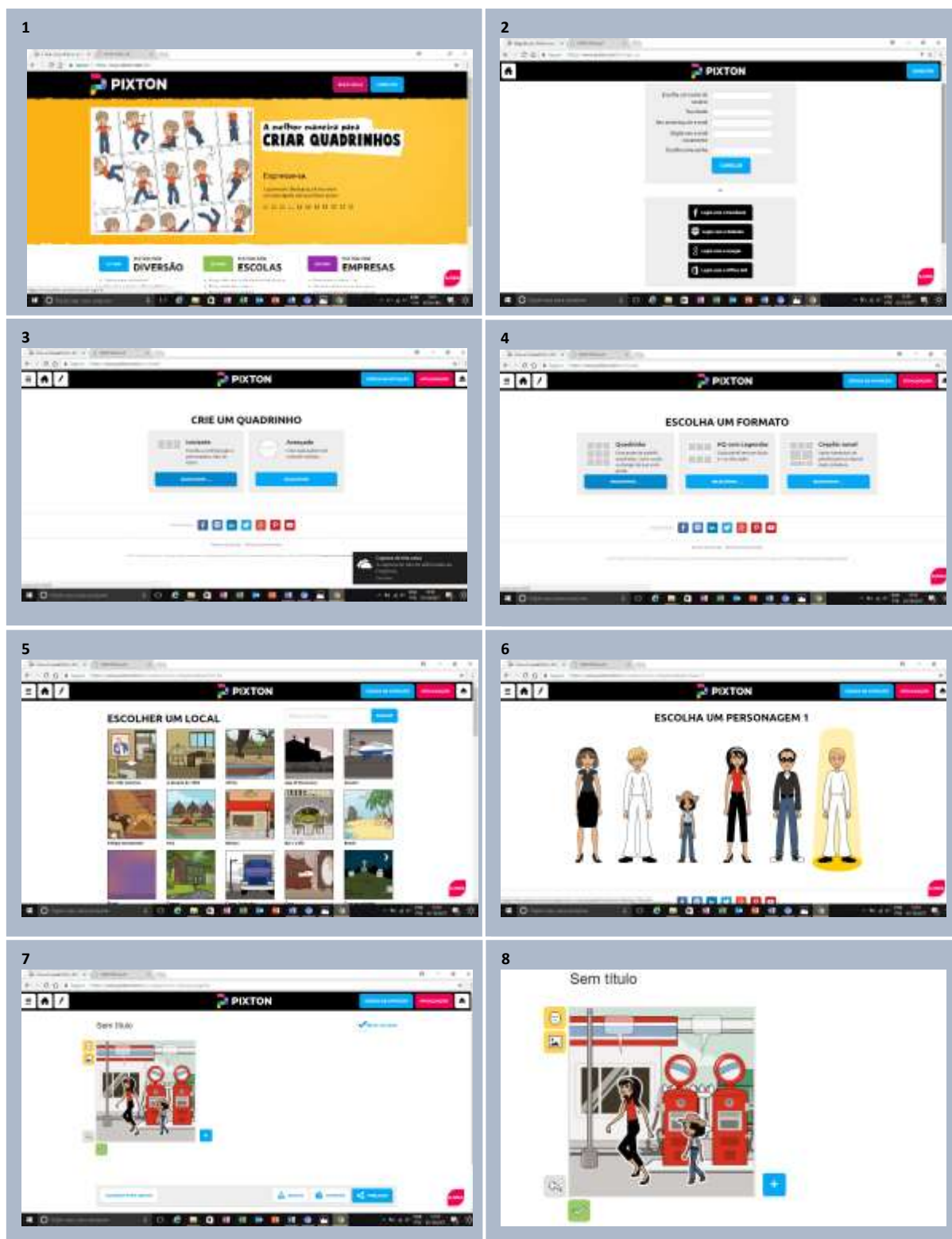
Para a confecção da HQ, sugerimos a utilização do programa Pixton<sup>66</sup>. Ele permite que os próprios estudantes elaborem sua HQ de modo simples. Além disso, há uma gama de possibilidades de delimitação da história, por meio de personagens e ambientes que o próprio *software* disponibiliza. Por fim, por meio do programa, as produções podem ser compartilhadas em aplicativos de interação, como o *WhatsApp*.

No conjunto de figuras, a seguir, é possível visualizar um esboço do funcionamento desse *software*:

<sup>65</sup> Para essa pesquisa, pode-se utilizar os dicionários disponíveis: escolar impresso ou virtuais. Há, ainda, o aplicativo para *android*: “Dicionário Sinônimos *Offline*”, baixado no *Google Play Store*. Esse aplicativo pode ser acessado, posteriormente à sua instalação, sem necessidade da disponibilidade da *internet*. Ele é uma ferramenta que poderá auxiliar em diversas atividades escolares, não sendo restrita somente à disciplina de Língua Portuguesa.

<sup>66</sup> Esse *software* é livre e pode ser acessado gratuitamente pelo link <https://www.pixton.com/br/create/comic-strip/bp1jx2d1> (Acesso em jan. 2017).

Figura 32 – Esboço de funcionamento do programa Pixton



Fonte: disponível em – <https://www.pixton.com/br/create/comic-strip/bp1jx2d1> (Acesso em jan. 2017).

Assim, ao acessar a plataforma do Pixton, o estudante deve entrar no campo “Pixton para Diversão” (os outros são pagos). Em seguida, ele deve fazer o registro para uso do

programa ou acessá-lo por meio do *Facebook*. Na próxima etapa, escolhe-se o tipo de ambiente para trabalho: para iniciantes ou mais avançado.

Ao escolher o campo para iniciante, seleciona-se o formato do quadrinho. Com isso, aparecerão várias temáticas de histórias. Ao selecionar uma delas, é possível escolher os personagens. Por fim, a plataforma gera a primeira vinheta com ícones para escrita e trabalho com feições e posturas dos personagens. Com o término da primeira vinheta, basta clicar no ícone positivo para ter acesso a outras, dando continuidade à HQ.

#### 5.1.4 Proposta teórico-prática 4

As propostas de produção de atividades para ampliação de vocabulário devem pautar-se no princípio de profundidade no processamento de unidades lexicais. Esse princípio refere-se à saliência do lexema em um determinado texto (BROWN, 1993 apud LEFFA, 2000), à semelhança dele com outras unidades léxicas e à disponibilidade e fluência de pistas contextuais (HUCKIN; COADY, 1999 apud LEFFA, 2000):

O processamento é tão mais profundo quanto maior for o número de experiências vividas pelo sujeito envolvendo a palavra em questão, incluindo diferentes tipos de elaboração mental: repetição, escrita e reescrita, tradução, uso do contexto, paráfrase, etc. Uma palavra que é lida ou ouvida apenas uma vez, sem grande envolvimento por parte do leitor, pode ser facilmente esquecida, mas uma palavra que retorna e é afetiva e cognitivamente remexida, processada e manipulada terá uma probabilidade maior de se integrar numa rede lexical mais ampla e permanecer na memória de longa duração (Schmitt e Schmitt, 1995; Craik e Lockhart, 1972; Craik e Tulving, 1975; Lawson e Hogben, 1996). (LEFFA, 2000, p. 37)

É importante ressaltar que se a constância na exposição da unidade lexical é um fator preponderante para o seu armazenamento na memória a longo prazo, na mesma medida também são os fatores que envolvem os aspectos volitivos. Dessa forma, desenvolver exercícios que envolvam as multissemioses, em uma proposta de multiletramento<sup>67</sup>, aproximando-se de suportes discursivos já utilizados pelos estudantes, pode ser um meio para suscitar o seu interesse pelas atividades propostas.

Nesse âmbito, pode-se desenvolver atividades que envolvam aspectos intratextuais, promovendo o trabalho com inferências, e aspectos intertextuais, favorecendo um

---

<sup>67</sup> O conceito de multiletramento é bastante explorado por Rojo (2013), que o toma sob o vértice da multiplicidade de linguagens e da pluralidade e diversidade cultural, de modo a ser considerado no contexto escolar.

desenvolvimento de vocabulário que alcance e integre outras disciplinas curriculares. Sobre esse assunto, Leffa (2000, p. 38) analisa que, considerando “as relações intertextuais, as disciplinas do currículo do aluno podem representar o contexto ideal para o desenvolvimento do léxico, tornando a aprendizagem mais autêntica e comunicativa”.

A partir dessas considerações, direcionamos as atividades 4 e 5, a seguir, para um diálogo com o LD de Língua Portuguesa. Contudo, os textos utilizados podem ser flexibilizados, atendendo, por exemplo, a propostas que alcancem projetos educacionais interdisciplinares. Nessa situação, cabe ao grupo de professores fazer a seleção dos textos que sejam pertinentes às disciplinas envolvidas, enfatizando o vocabulário que se pretende trabalhar.

#### 5.1.4.1 Proposta de atividade 4

Quadro 16 – Resumo da atividade 4

<b>Atividade</b>	<b>Produção de palavras cruzadas de antônimos e sinônimos</b>
<b>Objetivos</b>	Proporcionar meios para que haja uma profundidade no processamento de unidades léxicas contextualizadas, por meio dos antônimos e dos sinônimos.
<b>Descrição</b>	Por meio da análise textual e dos glossários presentes no final de cada texto, os estudantes irão pesquisar os sinônimos e os antônimos dessas unidades léxicas e as selecionadas por eles mesmos no texto. Constituído esse conjunto lexical antonímico e sinonímico, eles irão produzir palavras cruzadas, compartilhando-as com os colegas.
<b>Tempo previsto</b>	3 horas/ aula.
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LD Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012).</li> <li>• Celular ou computador com acesso à <i>internet</i>.</li> <li>• Aplicativo (também para <i>android</i>) “sinônimos.com.br”.</li> <li>• Acesso ao <i>site</i>: <a href="http://www.antonimos.com.br">www.antonimos.com.br</a>.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora.

O LD Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) apresenta oito textos com glossário (anexo 4). Assim, a nossa proposta consiste em explorar as possíveis unidades lexicais antônimas e sinônimas desses glossários, com a utilização de um gerador de palavras cruzadas.

Inicialmente, é imprescindível que seja realizada a leitura dos textos. Após essa leitura, os estudantes devem organizar-se em grupos. Cada grupo, com o seu texto, irá observar as informações presentes nos glossários.

Além disso, eles devem selecionar também outras unidades léxicas no texto que são distantes do seu vocabulário ativo. Assim selecionadas, eles pesquisarão essas unidades no dicionário escolar, a fim de descobrirem qual é a definição do Verbetes que mais se aproxima da realidade textual.<sup>68</sup>

Com a lista de vocabulário do texto, o próximo passo é pesquisar os possíveis antônimos e sinônimos <sup>69</sup> para essas unidades léxicas. Selecionados os antônimos e os sinônimos que se relacionam aos propósitos do texto, cada grupo irá elaborar duas palavras cruzadas: uma de antônimos e a outra de sinônimos.

Para esta etapa, sugerimos a utilização do gerador de palavras cruzadas, disponível pelo *software* livre <https://www.educolorir.com/crosswordgenerator/por/> (Acesso em jan. 2017)<sup>70</sup>. Esse gerador é um recurso que permite, por meio de uma plataforma simplificada, criar e salvar palavras cruzadas. Essa plataforma possui a seguinte disposição:

Figura 33 – Plataforma do *software* gerador de palavras cruzadas

Gerador de Palavras Cruzadas - Educatorir.com

Há um problema (bug) conhecido com o Chrome na hora de salvar os resultados.  
Recomendamos utilizar outro navegador para utilizar nosso site para usar o gerador de palavras cruzadas.

Título\*

Subtítulo  
Opcional: use este espaço para incluir informações adicionais abaixo do título.

	Palavras	Descrições
#1*		
#2*		
#3*		
#4		
#5		
#6		
#7		
#8		
#9		
#10		
#11		
#12		
#13		
#14		
#15		

Submit

Fonte disponível em: <https://www.educolorir.com/crosswordgenerator/por/> (Acesso em jan. 2017).

<sup>68</sup> É relevante que a seleção das unidades léxicas e das definições lexicográficas sejam registradas pelos jovens em um bloco de anotações.

<sup>69</sup> Essa pesquisa pode ser realizada por meio do aplicativo para *android* “sinônimos.com.br”, que pode ser baixado pelo *Play Store* no *Google Play*. Para a pesquisa sobre os antônimos, sugerimos o “Dicionário de Antônimos online”, disponível no site [www.antonimos.com.br](http://www.antonimos.com.br) (Acesso em jan. 2017).

<sup>70</sup> Para que se consiga salvar as produções, recomenda-se que seja utilizado um navegador diferente do Chrome.



Cada grupo irá utilizar duas vezes essa planilha: uma para o trabalho com sinônimos e a outra para a elaboração da palavra cruzada com antônimos. No campo do título, deve ser especificado o tipo de atividade (Antônimo ou Sinônimo). Já no subtítulo, deve ser escrito o nome do texto. Na primeira coluna, são escritas as unidades léxicas do texto. Já na segunda coluna, devem ser registradas, por meio da pesquisa, as unidades léxicas sinônimas (para a palavra cruzada com sinônimos) e antônimas (para a planilha de antônimos). Por exemplo:

Figura 34 – Exemplo de registro da planilha geradora de palavra cruzada

**Gerador de Palavras Cruzadas**

**Título\***  
Sinônimo

**Subtítulo**  
Opcional: use este espaço para incluir informações adicionais abaixo do título.  
A rua dos cataventos IV

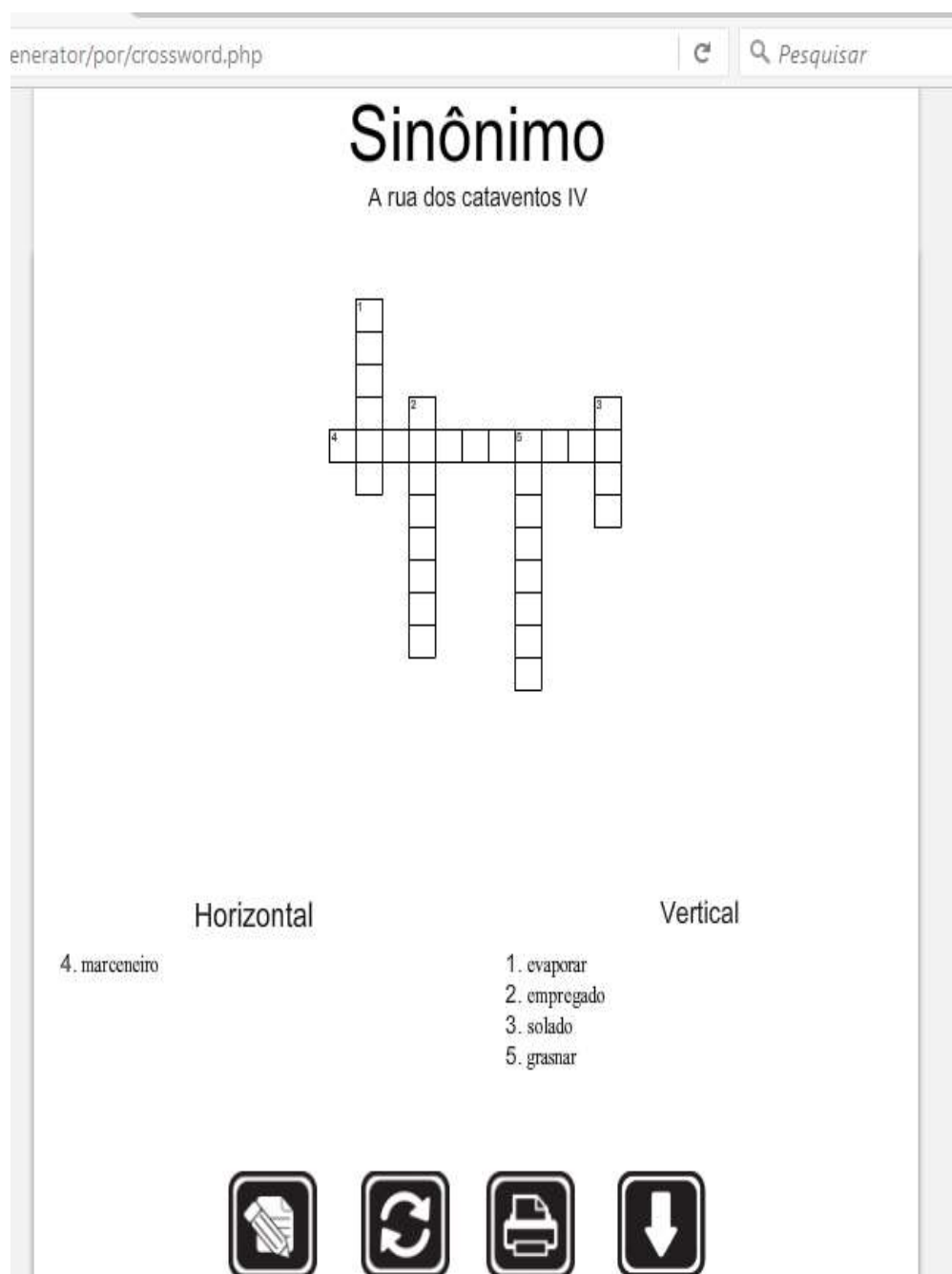
Palavras	Descrições
#1* engrolar	grasnar
#2* evolar	evaporar
#3* sola	solado
#4 carpinteiro	marceneiro
#5 operário	empregado
#6	
#7	
#8	
#9	
#10	
#11	
#12	
#13	
#14	
#15	

Submit

Fonte disponível em: <https://www.educolorir.com/crosswordgenerator/por/> (Acesso em jan. 2017).

Deve-se registrar no mínimo três unidades lexicais e, no máximo, quinze. Após os registros, clica-se no campo de submissão e, automaticamente, o programa elabora a palavra-cruzada, conforme é possível visualizar na figura 35:

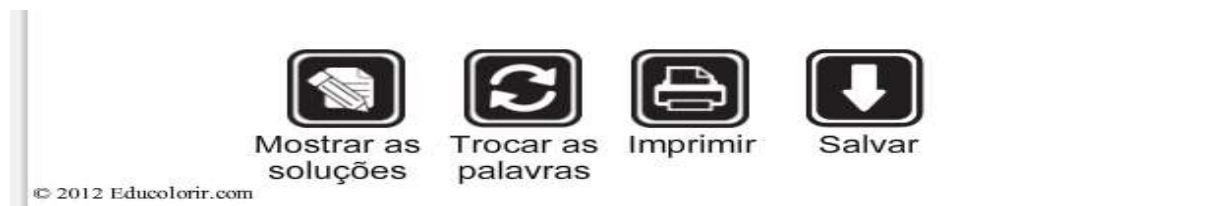
Figura 35 – Página com a palavra cruzada já gerada pelo *software*



Fonte disponível em: <https://www.educolorir.com/crosswordgenerator/por/> (Acesso em jan. 2017).

É possível mostrar as soluções, configurar a formatação, por meio da troca de palavras, imprimir e salvar o documento, a partir dos ícones mostrados na próxima figura 36.

Figura 36 – Ícones com as possibilidades de ações do *software*



Fonte disponível em: <https://www.educolorir.com/crosswordgenerator/por/> (Acesso em jan. 2017).

Com essas ferramentas, a última etapa consiste em compartilhar a imagem para o *e-mail* do professor que poderá reunir todas as palavras cruzadas em um caderno e distribuí-lo para os grupos. Cada grupo deverá, a partir dos textos do LD, solucionar as atividades em um tempo a ser definido pelo professor e pela própria turma, de modo que, ao término desse tempo, o professor recolherá os cadernos e verificará qual grupo teve o maior índice de acerto.

#### 5.1.4.2 Proposta de atividade 5

Quadro 17 – Resumo da atividade 5

Atividade	Jogo do Ludo Humano
<b>Objetivos</b>	Trabalhar com o vocabulário presente em texto, por meio de jogo que contemple as relações de antonímia e sinonímia.
<b>Descrição</b>	Analisar e pesquisar, por meio da leitura de texto, as definições, os antônimos e os sinônimos das unidades lexicais presentes no glossário e aquelas desconhecidas pelos estudantes. A partir da listagem desse vocabulário, o professor elabora um jogo de dados com questões e comandos.
<b>Tempo previsto</b>	3 horas/ aula.
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LD Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012).</li> <li>• Materiais como: dado, envelopes, fitas adesivas, plástico EVA.</li> <li>• Celular ou computador com acesso à <i>internet</i>.</li> <li>• Aplicativo (também para <i>android</i>) “sinônimos.com.br”.</li> <li>• Acesso ao <i>site</i>: <a href="http://www.antonimos.com.br">www.antonimos.com.br</a>.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora.

A atividade deve ser iniciada com a leitura do texto. Assim, como trabalhamos com o LD Português Linguagens, selecionamos o texto “Robinson Crusoé” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012). A partir dele, os estudantes devem fazer uma análise e discussão das unidades lexicais do seu glossário, bem como de outras que sejam desconhecidas por eles. Essa

análise e discussão deve ser realizada por meio de pesquisa<sup>71</sup> sobre as suas definições, os antônimos e os sinônimos.

A partir dessa listagem trabalhada pela turma, o professor elabora o Ludo Humano: uma espécie de jogo de dados. Nele, são colados no chão vários quadrados<sup>72</sup>, de modo que a quantidade deles irá variar de acordo com o número de perguntas que forem elaboradas.

Com essa disposição, são formadas duas equipes e selecionados seus representantes. Dessa forma, o representante do grupo sorteado para começar a atividade joga o dado. Dependendo do número tirado no dado, ele caminhará pelos quadrados expostos no chão.

Cada quadrado tem uma pergunta sobre as unidades lexicais anteriormente trabalhadas<sup>73</sup>. Assim, no espaço que o representante parar, ele deve entregar o envelope com a pergunta para o seu grupo. Desse modo, eles terão um determinado tempo para responder a questão.

Nesse caso, se a resposta for adequada, a equipe continua o jogo com um novo lançamento do dado. Caso a resposta seja inadequada, passa-se a vez para a outra equipe. Enfim, ganha o jogo quem conseguir chegar primeiro no último quadrado.

Em relação à elaboração das perguntas, elas podem mesclar questões sobre os antônimos e os sinônimos das unidades lexicais trabalhadas no texto, como por exemplo: “o sinônimo de \_\_\_\_\_ no texto equivale à \_\_\_\_\_”; “no texto, o antônimo que oferece contraste à ‘palavra’ \_\_\_\_\_ pode ser \_\_\_\_\_”, dentre outras que estejam de acordo com os objetivos da atividade. Além disso, pode-se ainda colocar em alguns envelopes comandos da seguinte espécie: “volte uma casa”; “ande mais duas casas”; “passe a sua vez”, dentre outras situações que otimizem a ludicidade do jogo.

---

<sup>71</sup> Assim como nas outras atividades, essa pesquisa pode ser realizada por meio do aplicativo para *android* “sinônimos.com.br”, que pode ser baixado pelo *Play Store* no *Google Play*. Para a pesquisa sobre os antônimos, sugerimos o “Dicionário de Antônimos *online*”, disponível no site [www.antonimos.com.br](http://www.antonimos.com.br) (Acesso em jan. 2017).

<sup>72</sup> Esses quadrados podem ser feitos com a folha de plástico tipo EVA, colados no chão com fita adesiva.

<sup>73</sup> Essas perguntas devem estar dentro de envelopes, colados ao lado de cada quadrado feito de EVA.

## **6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS**

Este capítulo apresenta a descrição e a análise da aplicação das atividades interventivas detalhadas no capítulo anterior e mostra de que forma elas foram viáveis. Assim, antes de pormenorizar a nossa experiência, relatamos sobre a organização inicial do ambiente de aplicação e os ajustes que foram necessários para adaptar as ações ao cenário real da instituição escolar e às necessidades dos participantes.

### **6.1 Organização inicial do ambiente de aplicação**

Inicialmente, realizamos uma reunião com a professora regente das turmas de sexto ano e a equipe de direção da instituição escolar selecionada. A partir desse encontro, apresentamos a nossa proposta de pesquisa e definimos experimentar o desenvolvimento da aplicação das atividades no próprio turno de aula.

Assim, em um contato inicial com os estudantes, expusemos o motivo de nossa presença e explicamos a proposta de trabalho. Nessa abordagem, buscamos mostrar que eles seriam participantes de uma pesquisa que busca trazer benefícios para sua etapa escolar, por meio de sugestões de atividades oferecidas ao professor.

Com esse intento, eles demonstraram interesse em ser participantes e sugeriram que essas atividades fossem aplicadas no turno contrário ao de aula regular<sup>74</sup>. Um dos motivos elencados foi o de aproveitamento de uso das aulas de reforço que ocorrem uma vez por semana no período vespertino. Esse pedido foi acatado por nós, pesquisadoras, pela professora regente e pela direção.

O reforço escolar de Língua Portuguesa nessa escola ocorre de forma semiaberta. Nesses termos, há um grupo definido de onze estudantes, que foram convocados, no início do ano letivo, para participar dessas aulas<sup>75</sup>. Essa seleção, no entanto, não impediu a frequência de outros discentes interessados nessas aulas de reforço.

---

<sup>74</sup> No turno contrário ao regular, a escola oferece aulas de reforço para a turma. Nesse projeto, são desenvolvidas atividades complementares aos conteúdos estudados em Língua Portuguesa.

<sup>75</sup> Segundo a professora regente, esse grupo de onze estudantes demonstrou, ao longo do ano letivo, ter mais dificuldade em relação ao aprendizado dos conteúdos da disciplina e, por essa razão, participam continuamente das aulas de reforço.

A partir dessa conjuntura, convidamos a turma de dezessete estudantes para participar dos encontros. Contudo, selecionamos, para fins de análise da aplicação, as produções e as avaliações dos onze estudantes que, oficialmente, fazem parte dessas aulas de reforço. Essa seleção teve como parâmetro o nível de participação, tendo em vista que foram os que mais frequentaram, de forma assídua, as aulas de intervenção.

Com a seleção dos participantes da pesquisa, definimos a realização de sete encontros para a execução da proposta. A primeira reunião ocorreu juntamente com os responsáveis. Desse modo, realizamos um café da manhã para conversarmos sobre a pesquisa e sua forma de aplicação. Logo após, com as dúvidas esclarecidas, entregamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE's (anexo 1) para assinatura e recolhimento.

Os seis encontros seguintes tiveram uma duração de quatro horas, cada um, e foram realizados às terças-feiras nas aulas de reforço de Língua Portuguesa, conforme anteriormente foi sugerido pelos estudantes. No último encontro, eles fizeram a avaliação das propostas, seguida de um momento de confraternização e entrega dos certificados de participação.

No tocante ao comportamento, o grupo apresentou um perfil próximo ao que foi relatado pela professora regente e pela direção da escola: gostam muito de conversar, se distraem com facilidade, cansam quando as aulas são explanatórias e possuem atitudes agressivas com os colegas. Essas características ficaram evidentes no momento da aplicação das atividades. Assim, para que elas não interferissem na produtividade das aulas de intervenção, realizamos momentos de socialização em todas as nossas reuniões.

Nessas ocasiões, dávamos uma pausa durante as atividades para um breve lanche, com conversas informais sobre a vida deles e o nível de satisfação em ser um participante de pesquisa. Em muitos desses momentos, por exemplo, foi possível mediar alguns conflitos entre eles, que eram um empecilho para as ações em grupo. Nessas pausas para lanche e conversas, conseguimos perceber também o entusiasmo deles em conhecer “palavras novas”, principalmente quando eles tentavam utilizá-las nesses momentos espontâneos de interação.

Considerando essa conjuntura, descrevemos e analisamos, a seguir, como ocorreu o desenvolvimento de cada atividade e a visão avaliativa dos participantes em relação às propostas apresentadas.

## **6.2 Atividade 1: Ficha lexicográfica e Relações de sinonímia**

Começamos essa atividade com a leitura do texto “Negócio de menino com menina” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 94 - 95). Inicialmente, foi realizada uma leitura silenciosa

e individual. Em seguida, os estudantes assumiram a leitura oral, dramatizando as falas do narrador e dos personagens do conto.

Logo após, formamos quatro duplas e um trio e pedimos que cada grupo ficasse responsável pelo menos por um lexema do glossário apresentado no LD. Inicialmente, eles leram as palavras<sup>76</sup> e levantaram hipóteses para o seu significado, a partir do contexto do conto.

Em seguida, orientamos que eles pesquisassem no dicionário escolar as palavras que lhes foram destinadas e registrassem em uma folha de anotação a forma como o Verbete as apresentava. Nessa etapa, tivemos dois obstáculos para desenvolvermos nosso trabalho.

O primeiro deles foi a não disponibilidade em quantidade suficiente dos dicionários escolares na biblioteca. Sobre isso, a coordenadora pedagógica informou que os docentes têm o costume de usá-los na sala dos professores e guardá-los nos armários particulares. O segundo obstáculo concentrou-se na dificuldade dos estudantes em fazer pesquisas no dicionário. Isso ocorreu porque a maioria não dominava o ordenamento alfabético das palavras.

Isto posto, percebemos que não havia o costume de utilizar o dicionário escolar em sala de aula. Além disso, o próprio acesso a esse material era dificultado, tendo em vista que ele não estava integralmente disponível na biblioteca da escola.

Essa realidade confirma os estudos de Krieger (2011) sobre a baixa frequência de uso do dicionário no contexto escolar. Segundo a autora, a sua utilização fica restrita a poucos momentos de consulta para significados e adequação ortográfica. Assim, com uma quantidade reduzida desse material para uso, entregamos apenas um dicionário por grupo.

Em relação ao segundo obstáculo, Biderman (2001b) já explanava que o escasso conhecimento do plano microestrutural do dicionário era um empecilho para o seu aproveitamento didático. Sobre isso, no panorama que encontramos, percebemos que, de fato, havia uma carência de conhecimento até mesmo nos campos mais básicos da sua macroestrutura, como assim é a disposição das entradas lexicais em ordem alfabética.

Desse modo, tivemos de trabalhar com essas características, por meio da análise e do próprio manuseio do dicionário escolar. Com essas questões resolvidas, entregamos a folha de anotação para o registro de informações da pesquisa (Quadro 10). Nessa etapa, os participantes não sabiam o que escrever no campo Verbete, pois desconheciam suas características. A partir disso, esse momento foi oportuno para explicar as particularidades desse gênero.

---

<sup>76</sup> Preferimos utilizar o lexema “palavra” com os estudantes, a fim de evitar maior complexidade teórica sobre a questão e desvio de foco em relação aos objetivos da proposta.

Com as anotações dos estudantes, observamos que 44,4% deles registraram desconhecer as siglas presentes no Verbete, como por exemplo: v.t.; adj.; s.f; pl. A título de exemplo, a figura 37, a seguir, demonstra essa realidade:

Figura 37 – Registro dos participantes 1

Verbete da palavra escolhida pelo grupo	
encorajar: (em-co. na 1ª p)	
vtde e vp dar ou criar	
coragem; incentivar (-se) A	
existência de uma atleta	
campeã na família	
encorajou os gritos a partir	
esportes. Respirou fundo	
para encorajar-se e dar	
um mergulho naquela manhã.	
O que conhecemos no verbete?	O que não conhecemos no verbete?
	v.p
	vtde
	atleta

Fonte: elaborado pelo grupo participante 1.

Nesse caso, os estudantes justificaram o não preenchimento do campo “O que conhecemos no verbete?”, pois, exceto “v.p”, “vtde” e “atleta”, eles não tiveram outras dúvidas.



Já 33,3% dos participantes tiveram suas dúvidas concentradas no próprio texto do Verbete. Em um dos casos, eles não compreendiam que “fresta” era dada como sinônimo da entrada “greta”, conforme eles expuseram oralmente e por escrito, como é possível perceber na figura 38 a seguir:

Figura 38 – Registros dos participantes 2

Verbete da palavra escolhida pelo grupo	
(ore.ta) cêi sf rachadura fresta	
fenda. oromos tudete foi que tinha o virg	
19. Bimber de um cedente martis lora	
Ene que lugar? Por que buraco?	
O que conhecemos no verbete?	O que não conhecemos no verbete?
na chadura	fresta
CENA	
maria	
OHIV	
YANOS	
SF	

Fonte: elaborado pelo grupo participante 2.

Das fichas elaboradas, 11,11% dos estudantes não registraram o que desconheciam no verbete, pois procuraram as soluções de suas dúvidas nas orientações lexicográficas no início

do dicionário. Essa fala dos estudantes justificou o não preenchimento do campo “O que não conhecemos no verbete”, conforme é possível verificar na figura seguinte (figura 39):

Figura 39 – Registros dos participantes 3

Verbetes da palavra escolhida pelo grupo	
<p>Transação: (Tran-sa-cão)            (24) SF 1. Acordo, entendimento,            Pacto (transação penal; trans-            ação contratual); 2. operação            comercial ou financeira (tran-            sação comercial; transação            bancária; transação tributária            PL transações.</p>	
O que conhecemos no verbo?	O que não conhecemos no verbo?
SF	
PR	

Fonte: elaborado pelo grupo participante 3.

Com esse cenário, fizemos um círculo em que cada estudante expôs suas dúvidas. Nesse debate, a nossa mediação consistiu em organizar os turnos de fala, pois o que um grupo desconhecia era explicado pelos próprios colegas, que tinham dúvidas diferentes. A equipe que havia pesquisado na proposta lexicográfica, por exemplo, orientou que todos consultassem o início do dicionário para conhecerem os significados das diversas abreviações e sinais que apareciam no material.

Finalizada essa etapa de conhecimento básico dos aspectos estruturais do dicionário, conversamos com os estudantes sobre o quão difícil é fazer um dicionário escolar. Nesse momento, abrimos espaço para discutirmos sobre as diferentes características que esse material

pode apresentar. Posteriormente, entregamos um modelo de ficha lexicográfica (Figura 13) a ser preenchida de acordo com a pesquisa que eles realizaram no dicionário.

Dessa forma, cada grupo registrou a cabeça do Verbetes, a etimologia (quando era apresentada no dicionário), a categoria gramatical, as definições, os sinônimos e os exemplos para cada sinônimo. Essa atividade foi desenvolvida com a utilização do aplicativo para Android “Dicionário Sinônimos *Offline*”. O registro, a seguir, demonstra a produção de um dos grupos:

Figura 40 – Registros dos participantes 4

Atividade 1

GRUPO Tech

FICHAS DE DICIONÁRIO	
Cabeça do verbete	<u>Perseverante</u> <u>Perseverar</u>
Etimologia	<u>(Perseverare)</u>
Categoria gramatical	<u>Verbo</u> <u>(Transitivo)</u>
Definições	
<u>1. Insistir em algum ato de desobediência ou insubordinação.</u> <u>2. Não ceder, resistir, rebelar-se.</u> <u>3. Teimar</u>	
Sinônimos	Exemplos
<u>Desobediência</u>	<u>Não posso ser desobediente.</u>
<u>Perseverante</u>	<u>Tinha que ser perseverante.</u>
<u>teimosa</u>	<u>(Que nemino teimosa!</u>

Fonte: elaborado pelo grupo participante 4.

Nesse caso da figura 40, os participantes perceberam que no dicionário escolar não era contemplado o adjetivo “recalcitrante”. Com isso, eles optaram por registrar o verbo “recalcitrar”. Ao pesquisarem no “Dicionário Sinônimos *Offline*”<sup>77</sup>, observaram que, nesse suporte, havia a presença tanto do adjetivo quanto do verbo. Um dos estudantes comentou que o dicionário escolar era “ruim”. Entretanto, outro colega contra-argumentou, expondo que seria impossível “um dicionário trazer tudo”, por isso que era importante pesquisar em “vários lugares”.

Compreendemos que esse momento de discussão permitiu que os participantes inferissem um conhecimento já remontado por Rey-Debove (1984), dentre outros estudiosos da área, que consiste na percepção sobre a improbabilidade de uma obra dicionarística atingir toda a amplitude do léxico total da língua, devido ao seu caráter aberto.

Posteriormente, organizamos as fichas produzidas, em ordem alfabética, em um painel na sala de aula. Cada equipe apresentou seu trabalho e explicou quais eram os sinônimos que melhor condiziam com a realidade contextual do conto lido.

Em síntese, os participantes concluíram que nem todos os sinônimos poderiam substituir as palavras no texto, pois poderiam mudar o sentido da história. Um dos exemplos dado por eles foi a palavra “recalcitrante”. A partir dela, a equipe analisou que “perseverante” poderia ser um de seus sinônimos. Entretanto, no texto, “teimosia” seria o mais adequado para a história.

Esse entendimento dos estudantes sobre a relevância do contexto dialoga com os pressupostos teóricos sobre o ensino da sinonímia, detalhados neste estudo. Dentre os estudiosos que abordamos, Ilari (1997), por exemplo, ressalta a importância do uso dos sinônimos de modo a perceber as diferenças de sentido nos processos de substituição por equivalência.

Nessa primeira atividade, observamos que os estudantes não se concentravam nas nossas explicações orais, que foram mais intensas para detalhar as características do Verbetes. Além disso, as atividades de pesquisa e produções eram realizadas com bastante conversa, sem momentos de silêncio. Contudo, eles demonstraram mais empenho nessas ocasiões. Percebemos também uma grande dificuldade no preenchimento das fichas. Dessa forma, um

---

<sup>77</sup> Como apenas 54,5% dos participantes alegaram possuir celular e alguns desses disseram só utilizar em casa, realizamos a atividade na Sala de Informática com acesso ao programa “Dicionário Sinônimos”. Aqueles que não levaram o aparelho pediram que fosse ensinado o passo a passo para baixar o aplicativo em casa. Em relação à Sala de Informática, ela é um espaço amplo, climatizado e possui 32 computadores conectados à *Internet*. Além disso, há um professor responsável pelo ambiente. Entretanto, somente seis computadores estão disponíveis para uso, pois os outros precisam de manutenção. No caso da *Internet*, nem sempre o seu acesso está disponível.

mesmo comando de questão tinha de ser explicado várias vezes para que eles pudessem compreendê-lo.

Segundo a avaliação dos participantes, a atividade foi boa, sendo que eles confirmaram que se sentiram entusiasmados para executar todas as etapas. Apesar disso, eles relataram uma grande dificuldade em pesquisar no dicionário, não tendo o costume de utilizá-lo.

No geral, eles expuseram que duas palavras chamaram mais sua atenção: “águia” e “recalcitrante”. A justificativa foi a de que eles não sabiam que em algumas situações “águia” poderia ser sinônimo de “astuto”. Já em relação à “recalcitrante”, eles levantaram, inicialmente, a hipótese de que poderia ser sinônimo para “recalcado”, mas refutaram essa ideia quando perceberam que, no texto, seu sentido era de “teimosia”. Essa suposição foi confirmada com as pesquisas realizadas nos dicionários.

Após essas análises, destinamos o momento final para o lanche. Com isso, observamos que a equipe responsável por servir os petiscos iniciou uma brincadeira com os colegas: dizia que não era para eles serem “recalcitrantes”, que deviam ficar na fila e aguardar a sua vez. Percebemos que os colegas continuaram a brincadeira informalmente.

A equipe da “águia”, por exemplo, se divertia ao dizer que muitos colegas eram “águias” na hora de se servir. Ou, ainda, que muitos ficavam “hesitantes” ao decidir qual tipo de refrigerante escolher. Com isso, foi interessante evidenciar a utilização dos lexemas estudados e de seus sinônimos em uma situação discursiva informal e recreativa.

Essa utilização de “palavras novas” em situações recreativas nos leva a considerar que esta proposta de atividade pode conduzir os estudantes a uma atitude volitiva de incorporação do léxico passivo aprendido ao seu campo cognitivo ativo de uso. Essa análise aproxima-se da compreensão de Dias (2003) sobre a gradativa ampliação do vocabulário ativo, a partir do acesso ao vocabulário passivo, por meio da qualidade e da frequência de atividades de vocabulário.

### **6.3 Atividade 2: Produção de texto a partir das relações antonímicas**

Iniciamos o segundo encontro com uma breve conversa sobre o que os estudantes entendiam por “meio ambiente”. A visão geral deles era que esse tema estava ligado às questões sobre a natureza e os animais. Sugerimos que eles pensassem no lugar onde eles estudam e moram, se esses locais também fariam parte do meio ambiente que os cercam.

Após essa conversa inicial, pedimos para que eles procurassem e lessem o informativo “O que você pode fazer para ajudar” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 241). Em seguida, cada estudante leu uma parte desse texto do LD.

Depois da leitura, fizemos alguns questionamentos sobre: qual era o tema trabalhado, o que as imagens falavam sobre o conteúdo, qual era o formato e como as sentenças estavam dispostas. Os estudantes concluíram que se tratava de um cartaz informativo e que o uso de ordens nas frases demonstrava que o texto tinha como objetivo ensinar como ter um meio ambiente mais saudável.


Realizadas essas discussões, dispusemos no quadro da sala de aula, por meio de fichas, alguns lexemas que se relacionavam ao texto: biodegradável, consumo consciente, contaminação, descartável, desperdício, dois lados da folha, embalagem retornável, lixo seco, produto a granel e reciclar. Posteriormente, formamos cinco grupos, de modo que cada um ficou com um par de palavras (“conjunto de palavras”) para pesquisar o significado a partir do texto, do dicionário escolar ou por meio da *Internet*. Desse modo, a maioria dos jovens preferiu a pesquisa virtual.

Solicitamos, em seguida, que eles sugerissem um antônimo para suas palavras. Nesse momento, os estudantes encontraram muita dificuldade. Eles conseguiram expressar apenas o antônimo de consumo consciente – inconsciente; lixo seco – molhado e contaminação – descontaminação. Ao questionarmos sobre o que eles entendiam por antônimo, as suas respostas direcionavam para “coisas opostas”. Com isso, ponderamos sobre a necessidade de ampliar as noções sobre antonímia.

Nessa etapa, mostramos outras fichas com possíveis antônimos dos lexemas apresentados: bioindecompostável; consumo inconsciente, irracional, leviano; preservação, conservação, descontaminação; funcional, reciclável; aproveitamento; um lado da folha; embalagem descartável; lixo molhado, orgânico; produtos ensacados; e desperdiçar. Perguntamos se o numeral “um” poderia ser considerado o oposto de “dois”. Foi unânime a resposta negativa.

Nesse momento, explicamos que os antônimos não precisam indicar, necessariamente, somente um conjunto de “palavras” opostas, mas poderiam representar, de modo mais amplo, “palavras” que estão em contraste (LYONS, 1981; VILELA, 1994; PICOCHÉ, 1977). Assim, desenhamos uma linha contínua no quadro da sala de aula com as seguintes inscrições (figura 41):

Figura 41 – Registro de exemplos sobre antônimos



frio	morno	quente
nunca	às vezes	sempre
um	cinco	dez

Fonte: elaborada pela autora.

A partir dessa linha contínua, refletimos se as palavras eram opostas ou se distanciavam uma da outra pelo sentido. Eles concluíram que “Frio” poderia ser oposto de “Quente”, mas havia uma diferença em relação a “Morno”. O mesmo acontecia entre “Nunca” e “Sempre”. Em relação aos numerais, eles expuseram que não é uma oposição, mas uma diferença pela quantidade.

Com essas análises realizadas pelos participantes, construímos a ideia de que os antônimos são relações de contrastes e que elas podem aparecer por meio de diferentes formas, como a oposição ou a gradação, por exemplo. Após essas explicações, ainda com as fichas dispostas, cada equipe organizou no quadro as palavras com seus correspondentes antonímicos, expondo os seus significados.

Finalizadas essas etapas de pesquisas, explicações e análises, demos início ao jogo *KWordQuiz*. Encontramos alguns empecilhos nessa fase: mau funcionamento do aparelho de *Datashow*, ferramenta utilizada para operacionalização do jogo, e ausência de cabos para conexão entre o computador e o *Datashow*. Conseguimos contornar esses problemas com a ajuda da coordenadora pedagógica e do professor da sala de informática, que disponibilizaram a sua aparelhagem particular para que a atividade acontecesse.

Com as ferramentas materiais disponíveis, formamos dois grupos para competição. Iniciamos com a fase fácil do jogo, que consistia em mostrar a palavra e as opções de múltipla escolha para sua relação de antonímia. Os grupos escolhiam um membro da equipe para responder, enquanto os outros poderiam fazer anotações das palavras que apareciam, a fim de que, se elas fossem selecionadas novamente pelo programa, eles já teriam a resposta anotada.

A próxima fase do jogo consistiu em perguntas e respostas (sem a presença da múltipla escolha). Como o *KWordQuiz* embaralha automaticamente as “palavras”, coincidia de uma equipe responder uma série de questionamentos considerada pelos participantes como “mais fácil”. Essa característica do jogo fez com que houvesse uma empolgação com a atividade.



Nessa fase, não era mais permitido fazer as anotações nos cadernos. Essa regra proporcionou uma maior concentração e silêncio durante as respostas.

A última fase foi a mais difícil, pois os estudantes teriam de dizer o antônimo e digitar a palavra para depois checar no programa se a resposta estava adequada ou não. Cada membro selecionado tinha um momento de discussão com sua equipe. Entretanto, na hora da digitação ele a executava sozinho.

Realizamos muitas vezes todas as três fases do jogo a pedido dos estudantes. Eles solicitaram também que nós ensinássemos as instruções para baixar o programa no computador domiciliar e como montar as atividades, pois eles queriam continuar o jogo em suas casas. Oferecemos tais direcionamentos e orientamos que as atividades poderiam ser elaboradas tanto com a antonímia quanto com a sinonímia.

Após o jogo, os estudantes propuseram que em vez de cartaz, mostrando o que podemos “curtir” ou “não” em relação ao trato com o meio ambiente, reuníssemos dois grupos, evidenciando o que seria bom ou ruim para a natureza, a partir do texto lido. O registro dessa disposição foi feito por meio de fotos, como consta a seguir:

Figura 42 – Elaboração textual imagética



Fonte: acervo da pesquisadora.



Essa atividade foi avaliada pelos participantes como divertida e sem dificuldade de compreensão. Em uma das avaliações, uma participante registrou que: “(...) não queria que acabasse porque a gente gostou (...) se fosse para ficar a tarde toda, eu ficaria”.

Os participantes afirmaram, ainda, gostar de jogos, mas reconheceram que vencer não era o mais importante, conforme o seguinte relato do participante 2 : “(...) eu aprendi que não importa se ganha ou não, mas sim se diverte”. Por fim, no momento de socialização, eles concluíram que a palavra do dia foi “bioindecompostável”, devido ao significado, tamanho e por eles nunca terem imaginado que ela poderia ser o antônimo de “biodegradável”.

Avaliamos que essa atividade permitiu que trabalhássemos com a amplitude conceitual sobre as relações antonímicas (VILELA, 1994). Além disso, o caráter lúdico do jogo contribuiu para que ocorresse uma frequência de contato com o novo vocabulário trabalhado. Segundo Biderman (2001d), essa reiteração para familiaridade com as novas “palavras” é um fator importante para a ampliação de vocabulário.

#### 6.4 Atividade 3: Elaboração de campo léxico-textual sinonímico

Iniciamos esse encontro com os estudantes com uma breve conversa sobre as várias formas de falar a nossa língua. Cada um expôs um pouco sobre o seu estado de origem ou de seus responsáveis. Constatamos que a maioria veio da região nordeste, característica bem típica dos moradores da região de Ceilândia (DF). Conversamos sobre o gosto deles em relação a histórias em quadrinhos e sobre o que eles sabiam desse gênero. Eles demonstraram ter conhecimento básico de sua estrutura, relatando ter lido histórias da Turma da Mônica.

Após essa conversa, dispusemos dez tiras da Turma do Xaxado (Figuras 22 a 31). Como os estudantes revelaram não conhecer essas obras, propusemos, antes da leitura das histórias, a realização de uma pesquisa sobre seus personagens e curiosidades em relação a esses quadrinhos<sup>78</sup>. O maior obstáculo para realização da pesquisa foi o precário acesso à *Internet*: tínhamos apenas seis computadores em funcionamento, mas com acesso oscilante à rede.

Com o término das leituras, pedimos que os participantes escolhessem uma “palavra” que melhor representasse o conteúdo temático de cada tira em quadrinho. Desse modo, eles escolheram: “preguiçoso” (HQ 1 – Figura 22), “interesseiro” (HQ 2 – Figura 23), “guloso” (HQ 3 – Figura 24), “fim” (HQ 4 – Figura 25), “cuidado” (HQ 5 – Figura 26), “tempo” (HQ 6 – Figura 27), “manifestação” (HQ 7 – Figura 28), “seca” (HQ 8 – Figura 29), “interesse” (HQ 9

<sup>78</sup> Eles pesquisaram no site: [https://sites.google.com/site/zinebrasil02/entrevista\\_antonio\\_cedraz;http://turmadoxaxado.blogspot.com.br/2008/12/conhea-turma-do-xaxado.html](https://sites.google.com/site/zinebrasil02/entrevista_antonio_cedraz;http://turmadoxaxado.blogspot.com.br/2008/12/conhea-turma-do-xaxado.html) (Acesso em 25 abr. 2017).

– Figura 30) e “roubo” (HQ 10 – Figura 31). Esses lexemas foram registrados ao lado de cada tira.

Formamos cinco grupos, cada grupo recebeu um par de fichas (feitas em papel cartão) com outras unidades léxicas (Quadro 14). Eles foram motivados a dispor essas fichas próximas às palavras descritas por eles, de modo a fazer uma aproximação temática. Posteriormente, com acesso aos celulares e aos computadores da escola, eles pesquisaram mais sinônimos para as palavras que entregamos.

Em seus cadernos, eles registraram todos os sinônimos pesquisados e avaliaram quais eram os mais adequados ao tema das tiras. A partir dos sinônimos que se distanciavam do conteúdo temático das HQ's, eles foram orientados a utilizá-los como mote para a produção de seu próprio quadrinho.

Para isso, apresentamos o programa Pixton. Cada equipe realizou, gratuitamente o seu registro no *site* e, por fim, iniciou suas produções. Entretanto, devido às oscilações na *Internet*, a atividade não pôde ser finalizada. Algumas equipes se dispuseram a terminar as produções em casa e enviá-las por *e-mail*.

A seguir, apresentamos uma dessas produções. Dentro do campo léxico-textual sinonímico, a equipe 1 relacionou o lexema seca à “estiagem” e “vazamento”.

Figura 43 – Produção de HQ da Equipe 1

## O vazamento





Fonte: elaborada pela equipe 2.

A equipe 2, que ficou com a ficha referente à “fuga”, a relacionou com “saída”, “partida”, “debanda”. Desse modo, produziram a seguinte tira:

Figura 44 – Produção de HQ da Equipe 2

#### Partida



Fonte: elaborada pela equipe 2.

As outras equipes informaram que não conseguiram realizar a atividade devido à ausência de computador ou de acesso à *Internet* em casa.<sup>79</sup> Nessa situação, e sendo a atividade em grupo, foi compreensível termos alcançado somente duas produções.

Nessas duas produções, os estudantes conseguiram observar a multiplicidade de significados e sentidos concernentes aos sinônimos trabalhados nas HQ's. Nesse âmbito, ao perceberem que as “palavras” sinônimas poderiam assumir sentidos diferentes, dependendo do campo contextual, foi possível que eles compreendessem a sinonímia a partir de uma relação

<sup>79</sup> 54,5% dos participantes afirmaram ter computador em sua residência e 45,5% disseram possuir acesso à *Internet*.

relativa de equivalência, que se realiza no fazer discursivo (POTTIER, 1978; PICOCHÉ, 1977; BARBOSA, 1998).

Os estudantes relataram que a atividade foi interessante, pois utilizaram uma nova tecnologia de produção de quadrinhos, gênero que mais gostam. Assim, expôs o seguinte participante: “(...) isso é muito bom para mim e o meu futuro e gostei muito dessa atividade porque trabalha com tecnologia e é uma coisa que eu gosto muito”. Por outro lado, eles revelaram um certo descontentamento por não conseguirem fazer, completamente, as pesquisas e as produções, devido às oscilações da rede que dá acesso à *Internet*.

Nessa atividade, consideramos que é imprescindível que o professor conheça as suas reais condições de trabalho. Tal atitude é importante, pois a ausência de ferramentas, como os computadores em condições de uso e acesso viável aos meios virtuais, pode inviabilizar esta proposta. Nesse caso, conseguimos ainda ter algum êxito, porque tínhamos três aulas consecutivas para a realização dos exercícios. Contudo, se o professor tiver apenas uma aula simples por dia, com essas condições de trabalho, a proposta torna-se inexecutável<sup>80</sup>.

#### **6.5 Atividade 4: Produção de palavras cruzadas de antônimos e sinônimos**

Começamos esse encontro sondando os estudantes sobre o conhecimento prévio deles em relação às palavras cruzadas. A maioria manifestou gostar dessa atividade. Nesse momento, eles perguntaram se as aulas do dia seriam destinadas para esse passatempo. Quando expusemos que eles iriam elaborar o seu próprio jogo, demonstraram bastante curiosidade.

Inicialmente, pedimos para que fossem formados quatro grupos. Cada equipe ficou responsável por preparar a leitura de dois textos (anexo 4) do LD (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) para a turma. Após as leituras, solicitamos que eles analisassem os glossários e o próprio corpo do texto, identificando e registrando no caderno as palavras que eles não costumavam utilizar.

No dicionário escolar, os grupos pesquisaram as definições que eram mais próximas da realidade de cada texto. Após essa pesquisa, na sala de informática, pedimos que eles pesquisassem também os possíveis antônimos e sinônimos (no *site* “Dicionário de Sinônimos e Antônimos”) para essas “palavras”, a partir do sentido que elas assumiam dentro do texto.

---

<sup>80</sup> Nessa realidade, o professor pode trabalhar com a produção impressa de HQ, solicitando que a atividade seja feita em casa.

Mais uma vez, o acesso à *Internet* não foi satisfatório, demandando muito tempo para a pesquisa.

Os estudantes perceberam que algumas “palavras” selecionadas por eles não contemplavam a existência de um antônimo, como: “soneto”, “melro” e “chocadeira”. Ao discutirmos sobre esse fato, concluíram que é mais fácil encontrar antônimos para adjetivos. Com base na construção desse conhecimento, alicerça-se um diálogo com os estudos de Vilela (1994), que considera mais rara a antonímia em substantivos, existindo casos de lexemas que não apresentam essa relação semântica.

Em seguida, com a montagem da lista de antônimos e sinônimos, explicamos o modo de utilização do *software* gerador de palavras cruzadas “Educolorir”. Ao acessar o programa, não foi necessário explicar o passo a passo de elaboração. Isso porque, apenas com o acesso ao *site*, eles já conseguiram entender o seu funcionamento.

Cada grupo ficou responsável por fazer duas palavras cruzadas, uma de antônimos e outra de sinônimos. Um dos nossos objetivos era que, concluída a atividade, eles pudessem imprimir o passatempo e trocá-lo entre as equipes. Entretanto, a atividade não pôde ser finalizada na escola, pois o acesso à *Internet* foi totalmente suspenso e a impressora não funcionava.

Os estudantes que tinham acesso à *Internet* e ao computador em domicílio manifestaram que iriam concluir a atividade em casa, enviando-a por *e-mail*. Com essa situação, apenas uma equipe enviou o produto da atividade, conforme consta na figura 45:

Figura 45 – Elaboração de palavra cruzada



Horizontal	Vertical
3. Antônimo de Triste	1. Antônimo de Tenro
4. Sinônimo de Ninharia	2. Sinônimo de Atrapalhado
6. Sinônimo de Cercado	5. Antônimo de Êxito
8. Sinônimo de Estrutura	7. Sinônimo de Aparência
10. Sinônimo de Inconveniente	9. Sinônimos de Chocadeira
13. Sinônimo de Inoportuno	11. Antônimo de Gentil
14. Antônimo de Assombrado	12. Sinônimo de Inanimado
15. Antônimo de Confortável	

Fonte: elaborada pela equipe 1.

Desse modo, a curiosidade e a empolgação inicial para elaborar e brincar com as palavras cruzadas foram frustradas quando o acesso às ferramentas que utilizávamos foi interrompido. Mesmo com esse contratempo, eles avaliaram que a atividade foi interessante e poderia ajudá-los a conhecer “novas palavras”, desde que a “sala de informática funcionasse”.

Apesar dessa situação, nos momentos de inferência e de pesquisa sobre os antônimos, os estudantes conseguiram analisar, por exemplo, o sentido gradativo existente entre “triste” e “alegre”. A equipe que escolheu esses pares, avaliou que nem sempre o contexto vai indicar uma oposição perfeita, pois “quem não está triste” não necessariamente “está alegre”. Análises desse tipo dialogam com os pressupostos teóricos de Lyons (1977), analisados por Vilela (1994).

Dessa forma, compreendemos que essa forma de abordagem do ensino de vocabulário permite uma diminuição nas teorizações por parte do professor, dando autonomia para que os aprendizes reflitam sobre as possibilidades de uso de sua própria língua. Nesse sentido, o docente pode mediar as observações feitas em sala de aula, dialogando com os pressupostos teóricos que embasam os estudos das relações semântico-lexicais, por exemplo.

## 6.6 Atividade 5: Jogo do Ludo Humano

Antes de darmos início ao jogo, propomos a leitura compartilhada do texto “Robinson Crusoé” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012). Na sequência, analisamos o glossário do texto e elaboramos uma listagem com os seus possíveis antônimos e sinônimos. Essa lista foi registrada no quadro da sala de aula, a partir do próprio conhecimento dos participantes, de consultas ao

dicionário escolar e por meio do aplicativo de celular “Dicionário de Sinônimos e Antônimos”. Após sua conclusão, obtivemos os seguintes registros:

Quadro 18 – Lista de Antônimos e Sinônimos

Antônimos		Sinônimos	
Bestialidade	Civilidade, polidez	Antropófago	Canibal
Empreender	Idealizar, esperar	Bestialidade	Brutalidade
Antropófago	Respeitador	Empreender	Realizar
Ileso	Prejudicado	Ileso	Intacto
Iminente	Distante	Iminente	Próximo
Pandemônio	Organização	Moringa	Cântaro
Simultâneo	Assíncrono	Mosquete	Espingarda
Voraz	Moderado	Paliçada	Tapume
		Pandemônio	Confusão
		Simultâneo	Concomitante
		Voraz	Ávido

Fonte: elaborado pelos participantes com mediação da pesquisadora.

Os participantes encontraram dificuldade para entrar em um consenso sobre o possível antônimo de “antropófago”. Para alguns, não haveria antônimo para essa palavra. Entretanto, um grupo defendeu o argumento de que dentro do texto a palavra “respeitador” constituía o seu antônimo mais próximo. Essa explicação foi acatada por todos, que compreenderam a impossibilidade da antonímia ser perfeita, sendo necessária uma situação de uso para que ela pudesse ser analisada.

Essa análise de não perfeição da antonímia se coaduna com a proposta de Ilari (1997) sobre o ensino dessa relação semântica. Isso porque, segundo esse estudioso, as atividades concernentes aos antônimos devem permitir que os estudantes percebam em que medida no contexto discursivo os traços semântico-lexicais podem associar-se em contraste a outros.

Em relação aos sinônimos, os questionamentos se situaram em “moringa – cântaro” e “mosquete – espingarda”. Alguns estudantes pesquisaram, por meio de seus celulares, que poderia existir algumas diferenças nas características desses objetos, mas que suas semelhanças eram muito claras. Desse modo, eles optaram por listar esses pares sinonímicos, delimitando seu uso, novamente, a partir da realidade do texto lido.



Com essas considerações e reflexões, organizamos a sala para o jogo. Os estudantes ajudaram a montar os quadrados para formar as “casas do tabuleiro humano”, enquanto nós preparávamos as fichas com as perguntas sobre a listagem que eles elaboraram, as prendas, as mímicas e as ordens de retroagir ou pular as “casas”. Terminamos, assim, a montagem do “Ludo”, colando as fichas em cada quadrado montado no chão da sala de aula.

Com o cenário do jogo montado, os participantes formaram dois grupos. Cada equipe selecionou um colega para ser o Pino Humano e outro para ser o Jogador de Dado. A cada dado jogado, o Pino Humano caminhava pelas “casas” do Ludo. Ao responder corretamente a pergunta fixada no quadrado, a equipe prosseguia. Quando a resposta não estava correta, passava-se a vez para a outra equipe.

Ao terminar o jogo, os estudantes sugeriram repeti-lo. Assim, fizemos seis rodadas do Ludo Humano. Nas três últimas etapas, eles quase não erravam mais as perguntas propostas. Mesmo assim, continuavam animados para prosseguir.

Apesar do nosso espaço físico de trabalho ter sido pequeno, eles conseguiram se organizar, conforme demonstramos na figura 46 a seguir:

Figura 46 – Ilustração do “Ludo Humano”



Fonte: acervo da pesquisadora.

Os estudantes avaliaram a atividade como divertida. Além disso, concluíram que a repetição das rodadas fez com que eles “memorizassem” os antônimos e os sinônimos das “palavras” trabalhadas. Dessa forma, analisamos que essa frequência de contato com os pares antonímicos e sinonímicos permitiu que os participantes utilizassem as unidades lexicais aprendidas, impulsionando a sua incorporação ao vocabulário ativo (DIAS, 2003).



## 6.7 Culminância da aplicação

As aulas destinadas para a culminância do projeto de intervenção em sala de aula (último encontro) foram organizadas em três momentos: a) avaliação geral das atividades desenvolvidas, b) entrega de certificados e c) momento de confraternização. Para a avaliação geral, aplicamos o questionário para avaliação de atividades” (apêndice 2). Após o seu preenchimento, cada participante expôs os seus comentários oralmente, por meio de um momento de discussão.

A partir desse instrumento, os estudantes revelaram um alto nível de interesse em realizar as atividades propostas. Eles expuseram que elas puderam auxiliar nas interações comunicativas, pois ajudaram a “conhecer outras palavras” (participante 4).

Foi ressaltado também que a forma de explicar a execução dos exercícios facilitou a compreensão das atividades, aumentando o interesse pelas aulas. Desse modo, as dificuldades foram amenizadas com os esclarecimentos dados.

Em relação a essas dificuldades, a pesquisa na *Internet*, o contato frequente com as palavras mais “difíceis” e a pesquisa no dicionário escolar foram consideradas as etapas mais complicadas para serem desenvolvidas. Além disso, a desconcentração e o excesso de conversas paralelas ao assunto principal das aulas foram analisados como prejudiciais para rápido desenvolvimento das ações.

Os estudantes expuseram, ainda, que, ao participarem da pesquisa, começaram a perceber que existiam muitas formas de compreender o sentido de uma palavra no texto. Assim, não havia necessidade de sempre perguntar para uma outra pessoa, pois se o próprio texto não oferecesse pistas, haveria os dicionários.

O dicionário escolar, os dicionários virtuais e os aplicativos que a *Internet* disponibilizava foram percebidos como meios que ajudaram na compreensão do texto e no conhecimento do vocabulário. Os estudantes afirmaram, com isso, que os aplicativos utilizados para busca de antônimos e sinônimos ofereciam uma grande quantidade de “palavras” e que, ao analisar cada uma, era possível pensar sobre as várias possibilidades de uso sobre elas.

De modo geral, houve uma boa aceitação das atividades propostas, como é possível observar nos relatos a seguir:

Quadro 19 – Relatos registrados pelos estudantes

“(…) gostei bastante, foi tudo bem legal, principalmente pela forma em que foram desenvolvidas, pela forma como era explicado. Achei um pouco chato nas aulas em que usamos computadores pelo fato da <i>internet</i> ser bem lenta, porém, as outras atividades foram muito legais, e aprendi bastante.” (Participante 1)
“As atividades foram muito legais. Eu aprendi as palavras biodegradável, transação, contaminação etc. (...) eu gostei de sair de casa e vir para escola.” (Participante 2)
“Achei superinteressante, meu vocabulário melhorou. Gostei das palavras pandemônio, êxito, etc. Mas se a <i>internet</i> da escola estivesse prestando teríamos aprendido mais (...)” (Participante 3)
“Eu aprendi várias palavras (...) elas vão ficar em mim. Eu aprendi a procurar no dicionário.” (Participante 4)
“(…) essas palavras mudaram meu vocabulário em casa e na escola (...). As aulas mais legais foram na sala de informática, os trabalhos, as brincadeiras, tudo foi desenvolvendo meu desempenho cada dia mais, meu vocabulário.” (Participante 5)
“Eu gostei muito de todos os dias que vim ao projeto, vim animada quando fomos para a sala de informática, animei mais ainda, a hora do lanche, as atividades, a hora da explicação. Quando fomos pra sala de informática não tinha muitos computadores com <i>internet</i> e assim não deu de realizar algumas atividades propostas, mas a professora deu um jeito (...)” (Participante 6)

Fonte: registros colhidos no instrumento de avaliação dos participantes da pesquisa.

Nos registros dos participantes 1 e 6, observamos que a precariedade em alguns recursos tecnológicos utilizados não fez com que eles avaliassem as atividades como inviáveis. Além disso, quando eles enfatizaram o êxito das ações pela forma como elas foram conduzidas, percebemos que a nossa atitude diante da turma foi um diferencial para que as relações de ensino e aprendizagem pudessem ser bem-sucedidas.

Acreditamos que essa atitude a qual os participantes fizeram referência está bem marcada nos momentos em que encontramos, de certo modo, opções diferentes para a solução dos problemas surgidos. Assim, conhecer o contexto escolar foi um facilitador para que conseguíssemos flexibilizar algumas atividades com outras alternativas que não comprometessem o objetivo maior das tarefas desenvolvidas.

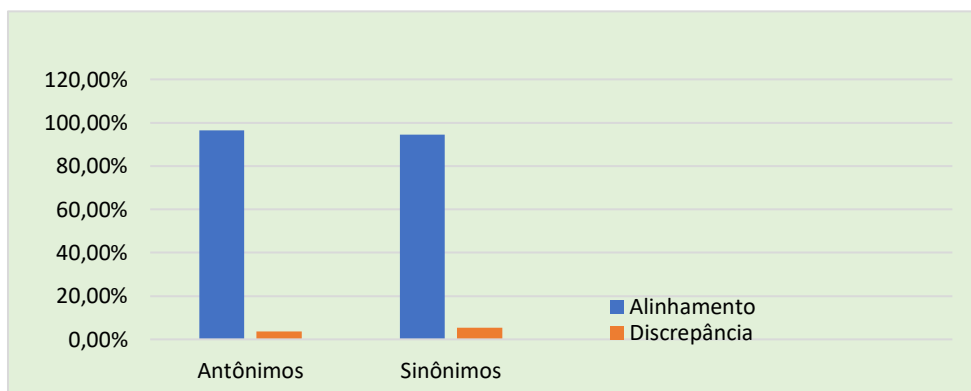
Já nos relatos dos participantes 2, 3, 4 e 5, consideramos importante salientar a ênfase dada no interesse e na importância de aprender o uso de novas unidades lexicais, utilizando-as, até mesmo, fora do contexto escolar. Com esses registros, podemos inferir que eles conseguiram perceber que o acesso a novos vocabulários permitiu uma maior desenvoltura e segurança de interação em diversas situações discursivas, sendo esse um dos princípios estabelecidos por Ilari (1997) para o ensino do vocabulário, conforme detalhamos no nosso percurso teórico.

Ainda com olhar voltado para os relatos do quadro 19, nos registros do participante 4, percebemos que há uma associação do fato de ter “aprendido novas palavras” ao uso do dicionário escolar. Percebemos que essa relação confirma alguns fundamentos da base teórica desta pesquisa, com os estudos de Gomes (2011) e Krieger (2001), que ressaltam a importância do uso produtivo do dicionário escolar como lugar de lição, a fim de angariar benefícios para ampliação de vocabulário.

Por fim, o participante 6 deixou evidente o seu ânimo em realizar as atividades propostas. Sobre esse aspecto, consideramos que a baixa frequência dos momentos de teorização, em detrimento às várias ações de leitura, pesquisa em dicionários, análise, reflexão e discussão em grupo, permitiu que os estudantes se sentissem mais ativos e envolvidos nos processos de construção do conhecimento. Desse modo, reforçamos que as ações volitivas proporcionadas pelas características das atividades podem auxiliar na incorporação gradativa do vocabulário passivo ao ativo (DIAS, 2003).

Além do olhar avaliativo dos participantes, solicitamos que eles registrassem também os antônimos e os sinônimos das 66 unidades lexicais trabalhadas nos textos do LD, permitindo que eles consultassem esse material didático durante as respostas. Com isso, tivemos o seguinte resultado:

Gráfico 1: Níveis de alinhamento e discrepância nos registros dos participantes



Fonte: acervo da pesquisadora.

De acordo com o gráfico 1, constatamos que o alinhamento das respostas dadas foi notoriamente mais evidente do que as discrepâncias, que corresponderam a apenas 4,5% dos itens respondidos. Esse alinhamento refere-se à utilização dos antônimos e dos sinônimos de acordo com o significado e sentido do texto. Já as discrepâncias não são consideradas erros, mas um certo distanciamento do uso das relações antonímicas e sinonímicas da realidade textual.

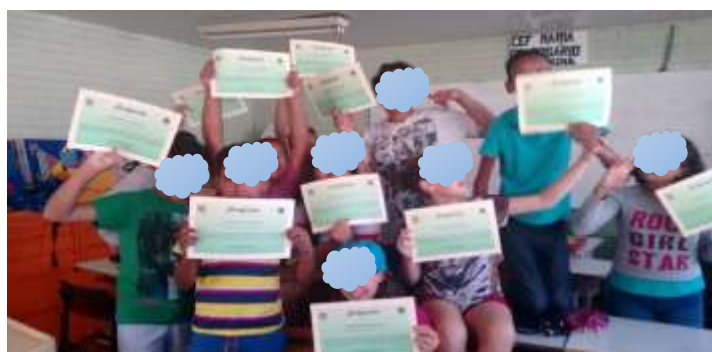
Nesse caso, o participante 4, por exemplo, sugeriu o lexema “pago” como sinônimo de “dizimado”. Assim, não podemos considerar que existiu um erro de resposta, mas um

distanciamento de sentido em relação ao texto, que estava mais alinhado ao lexema “destruído” como sinônimo.

Em relação à ampliação do vocabulário, mesmo com um elevado nível de adequação das respostas dadas, consideramos inviável buscar sua comprovação exata. Isso porque, de acordo com uma das bases teóricas desta pesquisa (REY-DEBOVE, 1984), concordamos que existe uma zona gradual e intermediária entre os vocabulários passivo e ativo.

Desse modo, a noção de expansão do vocabulário acontece de modo gradativo, ao longo da vida do indivíduo. Nesse caso, as mensurações quantitativas podem apenas sinalizar uma boa produtividade das atividades desenvolvidas, mas não são exatas para medir o ganho no conjunto lexical de uso dos estudantes.

Após o preenchimento dos questionários e das discussões avaliativas, encerramos a aplicação da nossa proposta com a entrega de certificados de participação, seguida de um momento de confraternização.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Finalizado esse momento de intervenção e avaliação, consideramos importante retomar o nosso cenário inicial da pesquisa. Com efeito, a nossa percepção sobre a viabilidade do construto teórico e das atividades aplicadas e avaliadas pelos estudantes constituíram a base para a composição do Caderno Suplementar (apêndice 3), produto desta pesquisa. Assim, essas e outras questões conclusivas foram detalhadas nas considerações finais no capítulo seguinte.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso deste trabalho, expusemos um campo teórico básico e algumas reflexões significativas sobre o oferecimento de subsídios teórico-práticos para o professor de LP no que se refere ao desenvolvimento de atividades de vocabulário. Com esse escopo, acreditamos na possibilidade de organizar um Caderno Suplementar composto por atividades de vocabulário, relacionadas aos antônimos e aos sinônimos.

Desse modo, buscamos possíveis respostas para as nossas indagações concernentes à presença e à frequência de exercícios sobre antonímia e sinonímia em LD de sexto ano que tivesse uma larga escala de distribuição em escolas públicas brasileiras. Além disso, por esse viés, perscrutamos também se a utilização desse material didático com uma intervenção do professor auxiliaria nos processos de ampliação do vocabulário dos estudantes.

Em relação aos dados coletados no LD selecionado (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), percebemos a presença de exercícios que remetiam, de alguma forma, às relações antonímicas e sinonímicas. Entretanto, eles estavam dispostos de modo fragmentado e atomizado. Encontramos, por exemplo, em todo material, oito atividades mais próximas do ensino da sinonímia e a apenas uma relacionada aos antônimos.

Na organização da teoria que embasou nossa pesquisa, observamos que a ampliação do vocabulário, por meio dos estudos da antonímia e da sinonímia, deve ocorrer dentro de uma visão lexicológica contextualizada (BARBOSA, 2001a; BIDERMAN 2001b; DIAS, 2004). Paralelamente, percebemos também que a frequência e a qualidade das atividades interferem no aprendizado de novas unidades lexicais e de seus diversos usos (REY-DEBOVE, 1984; SILVA, 2001; PICOCHÉ, 1977).

Ainda com um olhar para nosso percurso teórico, reconhecemos o uso do dicionário, principalmente o escolar, como ferramenta capaz de contribuir para esse tipo de ensino do vocabulário (KRIEGER, 2001; RANGEL, 2011; GOMES, 2011). De certo, acreditamos que o conhecimento das características desse material lexicográfico é necessário para que ele possa servir aos propósitos pretendidos.

Diante dos construtos teóricos que fundamentaram nosso trabalho, a pesquisa reforçou nossa crença de que as atividades de antonímia e sinonímia com vistas à ampliação de vocabulário no LD selecionado necessitavam, de fato, de uma complementação. Assim sendo, confirmamos a ideia de que ações suplementares atenderiam ao quesito relacionado à baixa frequência de exercícios dessa natureza.

No que se refere às atividades que propomos, analisamos que houve uma aceitação e envolvimento dos participantes em desenvolvê-las e avaliá-las. Pelos registros obtidos nos diários de campo e nos questionários, pudemos perceber que elas contribuíram para que os estudantes tivessem acesso a diversas formas de usos das unidades lexicais presentes nos textos do LD. Diante disso, concluímos que elas foram produtivas.

Já em relação à ampliação do vocabulário, reconhecemos a impossibilidade de definir, de modo quantitativo, se ela foi concretizada ou não. Todavia, ao considerarmos a avaliação dos participantes da pesquisa e seus registros, foi possível perceber que as atividades se mostraram viáveis, como uma forma de auxiliar no processo gradativo de elevação do conjunto lexical.

Uma sinalização dessa viabilidade refere-se também ao fato de os estudantes utilizarem algumas unidades lexicais trabalhadas nas atividades em momentos que não estavam relacionados à realização dos exercícios. Desse modo, percebemos que essas unidades começaram a fazer parte do vocabulário ativo deles.

Com esse panorama, para que os professores possam guiar-se pelas atividades do Caderno Suplementar (apêndice 3), é importante considerar alguns princípios básicos que consolidamos a partir da análise dos estudos teóricos e da aplicação das propostas. O primeiro princípio consiste em reconhecer que as atividades que envolvem antônimos e sinônimos devem acontecer dentro de um contexto de uso da Língua (LYONS, 1981; CÂMARA JR., 1986; BORBA, 1970; POTTIER, 1978; BARBOSA, 1998; PICOCHÉ, 1977; VILELA, 1994; ILARI, 1985). Desse modo, não convém que se trabalhe com unidades lexicais isoladas de um discurso.

O segundo princípio que estabelecemos apoia-se na flexibilidade das nossas propostas. Nesse sentido, elas são sugestões e não uma receita de atividades prontas para serem seguidas sem as adaptações necessárias à realidade da escola. Já o terceiro princípio refere-se à frequência das atividades. Assim, acreditamos que elas devem ser aplicadas durante todo o ano letivo, de acordo com o planejamento do professor. Sobre esse aspecto, ressaltamos que quanto mais frequente for o trabalho com o ensino dos antônimos e dos sinônimos para ampliação de vocabulário, maior será o ganho em conhecimento.

Por fim, o quarto princípio envolve a forma com que as atividades devem ser conduzidas. Diante disso, concebemos que as ações de leitura, pesquisa, análise e reflexão devem ser elementos norteadores para que nossas sugestões tenham êxito. Nessa condição, o dicionário escolar é um aliado para que as pesquisas sejam realizadas, permitindo análises e reflexões mais seguras.

Sobre a aplicação das atividades, importa destacar que os estudantes foram informados que seriam participantes de uma pesquisa e que eles avaliariam o desenvolvimento das tarefas durante as aulas de intervenção. Com isso, eles saíram da condição habitual passiva de serem avaliados para

agirem como avaliadores. Assim, baseados nesse olhar e nas nossas observações, foi possível perceber as ações que deram certo e as que falharam.

Concebemos como aspectos favoráveis, a concretização de atitudes participativas para a construção do conhecimento, com poucos momentos de teorização. Nesse caso, percebemos que as atividades incitaram a curiosidade e a dúvida, fazendo com que os estudantes buscassem nas inferências e nas pesquisas os meios para solucionar os desafios propostos. Foi possível observar também que os conhecimentos construídos e compartilhados, por meio da leitura, pesquisa, análise e reflexão, eixos norteadores das nossas atividades, dialogaram com as bases teóricas referentes à raridade na perfeição das relações de antonímia e sinonímia.

Outro aspecto que consideramos positivo está relacionado à forma como os estudantes tentaram aplicar as unidades lexicais aprendidas em situações que não estavam mais diretamente ligadas à execução das atividades, como nos momentos de intervalo e, até mesmo, em casa, segundo o relato de alguns participantes. Tal fato demonstrou que as atividades desenvolvidas permitiram que o vocabulário trabalhado fosse transmutado para outras realidades discursivas, a partir das relações de semelhança ou de contraste com os itens lexicais explorados nos textos.

É importante destacarmos também que as atividades que envolveram questões lúdicas, como jogos e produção de palavras cruzadas, foram bem recebidas. Com isso, salientamos que, nesses momentos, os participantes não se importavam com a repetição das tarefas. No torneio do Ludo Humano, por exemplo, eles já sabiam quais eram as unidades lexicais que iriam aparecer e quais seriam as possibilidades de relações antonímicas e sinonímicas para elas. Contudo, mesmo assim, eles optaram por repetir o jogo diversas vezes. Acreditamos que essa ação também contribuiu para a memorização do vocabulário trabalhado.

Já em relação aos aspectos que falharam, podemos destacar a precariedade no acesso à *internet*. Consideramos que propostas que envolvem os multiletramentos com o uso de ferramentas virtuais, por exemplo, são importantes para o ensino. Contudo, ações desse tipo extrapolam a vontade e a capacidade dos docentes de desenvolver atividades dessa ordem e perpassam pela infraestrutura oferecida pela escola para que eles possam desenvolver o seu trabalho.

Temos como exemplo a atividade que envolveu a produção de HQ's, por meio do programa Pixton. Nesse caso, o uso da *internet* seria essencial. Todavia, não conseguimos finalizar a tarefa porque o acesso à rede oscilou constantemente. Assim, propostas produtivas podem fracassar se o professor não tiver as condições básicas de trabalho. Para remediar a situação, propomos que as produções fossem feitas em casa. Porém, nem todos os estudantes tinham acesso à *internet* em seus domicílios.

Ainda em relação aos aspectos de infraestrutura e organização escolar, destacamos a inacessibilidade aos dicionários escolares. Sobre essa questão, nós tivemos de disponibilizar uma tarde de trabalho para reunir todos os exemplares que estavam guardados em locais que, inicialmente, a direção da escola não conseguia identificar. Com isso, analisamos que é importante que o professor planeje suas ações e verifique, com antecedência, se possui todas os instrumentos necessários para a plena realização das aulas.

É importante deixar claro que essas considerações apresentadas constituem uma das muitas leituras possíveis do trabalho que realizamos, sendo plausíveis e, até mesmo, necessárias outras visões que permitam o desenvolvimento de estudos futuros relacionados ao produto que elaboramos. Chamamos, assim, o fruto dessa pesquisa de Caderno Suplementar (apêndice 3) porque ele pode ser utilizado para suprir a baixa frequência de atividades sobre antonímia e sinonímia nos LD's. Além disso, os próprios textos do LD utilizado na escola podem servir para o desenvolvimento de algumas das propostas.

O Caderno Suplementar é útil, ainda, à medida que evidencia a importância do ensino da antonímia e da sinonímia para ampliação do vocabulário. Dessa forma, concluímos que quando o estudante consegue perceber que uma unidade lexical se liga a outras, seja por semelhança (sinonímia) ou contraste (antonímia), possibilita-se que ele compreenda, interprete e produza textos com um vocabulário mais diversificado.

Nessa perspectiva, para que as associações, a compreensão e a interpretação dessas relações semânticas sejam realizadas no texto, é importante que o professor mostre os meios de como fazê-las. Desse modo, aplicar atividades sobre antônimos e sinônimos para ampliação de vocabulário do Caderno Suplementar é uma forma de ensinar os estudantes como percorrer esse caminho autonomamente. Nesse sentido, reforçamos a importância da divulgação desse material para os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal que trabalham com turmas de sexto ano.

Em suma, retomando o exposto na introdução, ratificamos que o conhecimento das bases teóricas concernentes às especificidades da Lexicologia, da Lexicografia, da Lexicografia Pedagógica, do ensino de vocabulário e das relações semânticas de sinonímia e antonímia contribui para que as atividades de vocabulário sejam desenvolvidas de forma mais produtiva, permitindo o acesso a uma possível ampliação de vocabulário. Em vista disso, esse construto teórico conciliado aos aspectos práticos propostos no Caderno Suplementar podem ser um meio para que os professores tenham autonomia de intervir nessas lacunas existentes no material didático que utiliza.



## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Maria; OZELLA, Sergio. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, Ana Maria; GONÇALVES, Maria da Graça; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 163 - 178.
- ALVES, Maria Ieda. Neologia e tecnoleto. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de (Org.). **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Vol. 1. 2 ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 25 - 31.
- ALVES, Rubem. **Lições de feitiçaria**. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAGNO, Marcos. Dicionários, variação linguística e ensino. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (Org.) **Dicionários escolares: políticas, formas & usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 119 - 140.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Relações de significação nas unidades lexicais. In: CARVALHO, Nelly Medeiros de; SILVA, Maria Emília Barcellos. **Anais do 1º Encontro Nacional do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL**. Recife, 1998, p. 19 - 40.
- \_\_\_\_\_. Da constituição e transmissão do saber lexical: um modelo linguístico-pedagógico. **Revista brasileira de linguística**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 83 - 105, Nova Série, 1984.
- \_\_\_\_\_. Da neologia à neologia na literatura. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Vol. 1. 2 ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 33 - 51.
- \_\_\_\_\_. Estrutura e formação do conceito nas línguas especializadas: tratamento terminológico e lexicográfico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 55 - 86, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000100006>
- \_\_\_\_\_. Modelos em Lexicologia. **Língua e Literatura**, São Paulo: USP, n. 9, p. 261-279, 1980.
- BECHARA, Evanildo (Org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**. 3 ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011.
- BÉJOINT, Henry. **Moderny Lexicography: An introduction**. New York: Oxford U. Press, 2000.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 4a ed. São Paulo: Pontes, 1995.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Estudar vocabulário: como e para quê?** Campina Grande: Bagagem, 2004.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de (Org.). **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Vol. 1. 2 ed. Campo Grande: UFMS, 2001a.

\_\_\_\_\_. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**. São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996.

\_\_\_\_\_. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Vol. 1. 2 ed. Campo Grande: UFMS, 2001b, p. 13 - 22.

\_\_\_\_\_. **Dicionários do Português**: da tradição à contemporaneidade. São Paulo: Alfa, 2003, p. 53 - 69.

\_\_\_\_\_. O dicionário na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Vol. 1. 2 ed. Campo Grande: UFMS, 2001c, p. 131 - 144.

\_\_\_\_\_. **Teoria linguística**. São Paulo: Martins Fontes, 2001d.

BORBA, Francisco da Silva. **Organização de dicionários**: uma introdução à lexicografia. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução aos estudos linguísticos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

BRASIL. **Com direito à palavra**: dicionários em sala de aula. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASÍLIA. **Currículo em movimento**. Disponível em: < <http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html>>. Acesso em 9 dez. 2016.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de Linguística e Gramática**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CANÇADO, Márcia. **Semântica Lexical**. ReVEL, vol. 11, n. 20, 2013. Entrevista concedida à Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL). Disponível em: <[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CARVALHO, Nelly Medeiros de. Neologismo na imprensa escrita. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Vol. 1. 2 ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 65 - 74.

CARVALHO, Orlene Lúcia Sabóia. Dicionários Escolares: definição oracional e texto lexicográfico. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (Org.). **Dicionários escolares**: políticas, formas & usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 87 - 104.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens** 6º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012.

CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999, p. 17- 26.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DIAS, Eliana. O ensino do léxico: a proposta do livro didático. **Revista Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 4, n. 4, p. 27 - 35, jan./ dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **O ensino do léxico: do livro didático às oficinas de vocabulário**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2004.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1978.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**. Universidade de Ijuí, ano 2. n.7, julho /set 1987, p. 19 - 24.

FERRAREZI JR., Celso. **Semântica para educação básica**. São Paulo: Parábola, 2008.

FERRAZ, Aderlande Pereira. Neologismos na publicidade impressa: processos mais frequentes no português do Brasil. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Vol. 3. Campo Grande: UFMS, 2007, p. 53 - 64.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa**. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA. Relatório Final: anos finais do ensino fundamental – aproximando-se da configuração atual. **Estudos e pesquisas educacionais**. Jul., 2012.

GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986,

GEIGER, Paulo (org.). **Caldas Aulete** – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Linguística e Ensino do Português**. 2 ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Patrícia Vieira Nunes. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (Org.). **Dicionários escolares: políticas, formas & usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 141 - 154.

GUERRA, Miriam Martinez; ANDRADE, Karylleila de Santos. O léxico obre perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. **Domínios de Lingu@gem**. Revista Eletrônica de Linguística, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 226 - 241, 2012. Disponível em:<<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelingagem>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

HEDLUND, Peter. **Manual do KwordQuiz**. Disponível em: < <http://docs.kde.org/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e Semântica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HWANG. Álvaro David. Lexicografia: dos primórdios à nova Lexicografia. In: HWANG. Álvaro David; NADIN, Odair Luiz (Org.). **Linguagens em Interação III**: estudos do léxico. Maringá: Clichetec, 2010.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ISQUERDO, Aparecida Negri. A propósito de dicionários de regionalismos do Português do Brasil. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Vol. 1. 2 ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 91 - 100.

KRIEGER, Maria da Graça. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Vol. 1. 2 ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 295 - 309.

\_\_\_\_\_. Questões de Lexicografia pedagógica. In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 103-113.

LEFFA, Vilson José. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem. Pelotas: Educat, 2000, p. 15 - 44.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

MANSUTTI, Maria Amabile. Tempos e espaços na escola. In: Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental – **Cadernos de Reflexão**. Brasília: Via Comunicação, 2011.

MANSUTTI, Maria Amabile; ZELMANOVITS, Maria Cristina; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; GURIDI, Verônica. Educação na segunda etapa do ensino fundamental. In: **Cadernos CENPEC**, n. 4, São Paulo: Cenpec, jul. - dez., 2007, p. 7 - 45.

MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. Modelo de verbetes em dicionários clássico da Língua Portuguesa. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Vol. 1. 2 ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 235 - 245.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. Regionalismos brasileiros: a questão da distribuição geográfica. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Vol. 1. 2 ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 109 - 115.

PICOCHÉ, Jacqueline. **Précis de Lexicologie Française**: l'étude et l'enseignement du vocabulaire. Paris: Nathan Univeristé, 1977.

POTTIER, Bernard. **Linguística geral**: Teoria e descrição. Tradução e adaptação portuguesa de Waldomário Macedo. Rio de Janeiro: Presença, Universidade Santa Úrsula, 1978.

RAMOS, Rogério de Araújo. **Dicionário didático de língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: SM, 2011.

RANGEL, Egon de Oliveira. Dicionário escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (Org.). **Dicionários escolares**: políticas, formas & usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 37 - 60.

REY-DEBOVE, Josette. Le domaine du dictionnaire. In: **Langages**, 5<sup>e</sup> année, n. 19, 1970, p. 3 - 34.

\_\_\_\_\_. **Léxico e dicionário**. Tradução de Clóvis Barleta de Moraes Alfa: São Paulo, 1984, p. 45 - 69.

ROJO, Roxane. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Taumaturgo Bonfim. **Gestão e gerenciamento de resíduos sólidos industriais**: línguas especializadas: tratamento. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável) – Faculdade de Ciências da Administração, Universidade de Pernambuco (UPE), Recife, 2016.

SARAIVA, Kandy Sgarbi de Almeida & OLIVEIRA, Rogério Carlos Gastaldo de. **Saraiva jovem**: dicionário da língua portuguesa ilustrado. São Paulo: Saraiva, 2010.

SEIDE, Márcia Sipavicius; HINTZE, Ana Cristina. O ensino do léxico na disciplina de português – língua materna, no Ensino Fundamental brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 403 - 424, jul. / dez. 2015.

SILVA, Maria Emília Barcellos da. Competência e perspectivas dos estudos de base lexical. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Vol. 1. 2 ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 117 - 123.

SIMÕES, Darcilia; REI, Claudio Artur de Oliveira. Competência expressional e léxico: uma proposta para o ensino. In: SIMÕES, Darcilia; REI, Claudio Artur de Oliveira (Org.). **Aulas de Português**: o léxico em foco. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015, p. 41 - 63.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Deusa Maria. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999, p. 27 - 31.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros? **Anais do SIELP**, v. 1, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-519.

ULLMANN, Stephen. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. 5 ed. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian, 1964.

VARANDA, Walter; ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira. Descartáveis urbanos: discutindo a complexidade da população de rua e o desafio para políticas de saúde. **Revista Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 13 n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902004000100007>>. Acesso em: 30 out. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902004000100007>

VILELA, Mário. **Estudos de Lexicologia do Português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

\_\_\_\_\_. O léxico do português: perspectiva geral. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 1, p. 31 - 50, 1997.

VOLP – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>>. Acesso em: 30 out. 2016.

WELKER, Hebert Andreas. Lexicografia Pedagógica: Definições, história, peculiaridades. In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Org.). **Lexicografia Pedagógica**: pesquisas e perspectivas. Florianópolis: UFSC/NUT, 2008, p. 9 - 45.

\_\_\_\_\_. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 103 - 113.

ZAVAGLIA, Claudia. A prática lexicográfica multilíngue: questões concernentes ao campo das cores. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Vol. 1. 2 ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 209 - 222.

**CLEIDIANA CARDOSO NAZARENO FERREIRA**

**PROPOSTA DE CADERNO SUPLEMENTAR PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES  
SEMÂNTICAS DE ANTONÍMIA E SINONÍMIA EM TURMAS DE SEXTO ANO**

**APÊNDICES**

**UBERLÂNDIA**

2018

## APÊNDICE 1 – Modelo de Diário de Campo

DIÁRIO DE CAMPO
<b>Data:</b>
<b>Horário:</b>
<b>Local:</b>
<b>Participantes envolvidos:</b>
<b>1. Planejamento:</b> como o exercício será desenvolvido.
<b>2. Ação:</b> nominar as atividades que serão realizadas.
<b>3. Objetivos das ações:</b> o que se pretende com a ação.
<b>4. Desenvolvimento da atividade:</b> como foi desenvolvida.
<b>5. Reflexões:</b> relações entre a realidade vivenciada e a base teórica que fundamentou as atividades.
<b>6. Avaliação:</b> diante dos objetivos, instrumentalidade e resultados esperados e alcançados.
<b>7. Bibliografia:</b> bibliografia utilizada para o desenvolvimento das atividades.

Fonte: elaborado pela autora.



**APÊNDICE 2** – Questionário aos estudantes participantes da pesquisa

1. Em uma escala de 0 a 10, qual foi seu nível de interesse em realizar a atividade proposta? Comente o porquê de sua resposta.

①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    ⑦    ⑧    ⑨    ⑩

---

---

2. Em uma escala de 0 a 10, qual foi a sua dificuldade em realizar as tarefas propostas? Comente sobre suas maiores dificuldades.

①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    ⑦    ⑧    ⑨    ⑩

---

---

3. Em uma escala de 0 a 10, a forma como a professora desenvolveu a atividade ajudou você a compreender melhor o que era pedido? Comente sua resposta.

①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    ⑦    ⑧    ⑨    ⑩

---

---

4. Em uma escala de 0 a 10, no decorrer da atividade, você se sentiu entusiasmado para continuar as tarefas solicitadas? Por quê?

①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    ⑦    ⑧    ⑨    ⑩

---

---

5. Quando você não conhece uma palavra no texto, o que faz?

---

---

6. Quais foram as palavras que você conheceu com a realização da atividade?

---

---

7. Dê exemplos de como utilizá-las no seu dia a dia.

---

---



### **APÊNDICE 3 – Caderno Suplementar**

O Caderno Suplementar foi formatado, impresso e disponibilizado em apêndice deslocado do corpo deste estudo. Justificamos esse deslocamento por ele ser um produto de pesquisa que possui como público beneficiário primário os professores da educação básica. Nesse sentido, torna-se mais prático para os docentes o manuseio desse Caderno em sala de aula de modo deslocado, por ser de menor volume. Com isso, endossamos o objetivo geral deste estudo, que é oferecer, para além de um suporte teórico sobre questões relacionadas ao ensino do vocabulário, um construto prático que possa ser flexibilizado nas relações de ensino e aprendizagem.

**CLEIDIANA CARDOSO NAZARENO FERREIRA**

**PROPOSTA DE CADERNO SUPLEMENTAR PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES  
SEMÂNTICAS DE ANTONÍMIA E SINONÍMIA EM TURMAS DE SEXTO ANO**

**ANEXOS**

## **UBERLÂNDIA**

### **2018**

#### **ANEXO 1 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezado (a) senhor (a), o (a) menor, pelo qual o (a) senhor (a) é responsável, está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “O ensino das relações semânticas em turmas de sextos anos: uma proposta de Caderno Suplementar ao livro didático”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Profa. Dra. Eliana Dias e Profa. Cleidiana Cardoso Nazareno Ferreira. Nesta pesquisa, nós estamos buscando entender o desenvolvimento do vocabulário dos estudantes, a partir da análise das atividades de vocabulário presentes no livro didático de Língua Portuguesa, de modo a oferecer atividades complementares às já existentes, em formato de Caderno Suplementar (CS).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Profa. Cleidiana Cardoso Nazareno Ferreira, em reunião de pais/responsável de abertura do bimestre, na escola onde seu filho (a) estuda. Na participação do (a) menor, ele (a) realizará exercícios à ampliação de vocabulário, por meio das várias formas de significados que as palavras podem ter dentro do texto. Essas atividades serão disponibilizadas aos estudantes por meio impresso e/ou virtual. As avaliações das atividades serão realizadas de modo sigiloso, de modo a não causar quaisquer danos por constrangimento. Em nenhum momento o (a) menor será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. O (a) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos, da participação do (a) menor na pesquisa, consistem: identificação dos participantes – esse risco será minimizado com o nosso comprometimento, segundo a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de manter sigilo absoluto dos nomes dos envolvidos; e direcionamento das aulas de Língua Portuguesa para atividades específicas sobre as relações de sentido das palavras nos textos – esse risco é sanado com a aplicação dos exercícios do Caderno Suplementar, realizada por professora de Língua Portuguesa, que já fazem parte do próprio conteúdo de sextos anos e à prática do professor de Língua Portuguesa em sala de aula. O método, conforme já exposto, partirá do oferecimento de atividades de vocabulário, impressas e/ou virtuais, em relação aos significados de palavras no texto.

Os benefícios serão a colaboração para um aprendizado mais efetivo dos estudantes. O (a) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o (a) senhor (a), responsável legal pelo (a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o (a) senhor (a), responsável legal pelo (a) menor, poderá entrar em contato com a Profa. Eliana Dias, vinculada ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL-UFU) e com a Profa. Cleidiana Cardoso Nazareno Ferreira, no telefone profissional (61) 39016813, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal de Uberlândia (Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia – MG). O CEP é um comitê criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no

desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Assinaturas das pesquisadoras e do responsável pelo (a) menor participante.

## **ANEXO 2** – Texto do LD Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012)

### Negócio de menino com menina

O menino, de uns dez anos, pés no chão, vinha andando pela estrada de terra da fazenda com a gaiola na mão. Sol forte de uma hora da tarde. A menina, de uns nove anos, ia de carro com o pai, novo dono da fazenda. Gente de São Paulo. Ela viu o passarinho na gaiola e pediu ao pai:

— Olha que lindo! Compra pra mim?

O homem parou o carro e chamou:

— Ô menino.

O menino voltou, chegou perto, carinha boa. Parou do lado da janela da menina. O homem:

— Esse passarinho é pra vender?

— Não senhor.

O pai olhou para a filha com uma cara de deixa pra lá. A filha pediu suave como se o pai tudo pudesse:

— Fala pra ele vender.

O pai, mais para atendê-la, apenas intermediário:

— Quanto você quer pelo passarinho?

— Não tou vendendo não senhor.

A menina ficou decepcionada e segredou:

— Ah, pai, compra.

Ela não considerava, ou não aprendera ainda, que negócio só se faz quando existe um vendedor e um comprador. No caso, faltava o vendedor. Mas o pai era um homem de negócios, águia da Bolsa, acostumado a encorajar os mais hesitantes ou a virar a cabeça dos mais recalcitrantes:

— Dou dez mil.

— Não senhor.

— Vinte mil.

— Vendo não.

O homem meteu a mão no bolso, tirou o dinheiro, mostrou três notas, irritado.

— Trinta mil.

— Não tou vendendo, não, senhor.

O homem resmungou "que menino chato" e falou pra filha:

— Ele não quer vender. Paciência.

A filha, baixinho, indiferente às impossibilidades da transação:

— Mas eu queria. Olha que bonitinho.

O homem olhou a menina, a gaiola, a roupa encardida do menino, com um rasgo na manga, o rosto vermelho de sol.

— Deixa comigo.

Levantou-se, deu a volta, foi até lá. A menina procurava intimidade com o passarinho, dedinho nas gretas da gaiola.

O homem, maneiro, estudando o adversário:

— Qual é o nome deste passarinho?

— Ainda não botei nome nele, não. Peguei ele agora.

O homem, quase impaciente:

— Não perguntei se ele é batizado não, menino. É pintassilgo, é sabiá, é o quê?

— Aaaah. É bico-de-lacre.

A menina, pela primeira vez, falou com o menino:

— Ele vai crescer?

O menino parou os olhos pretos nos olhos azuis.

— Cresce nada. Ele é assim mesmo, pequenininho.

O homem:

— E canta?

— Canta nada. Só faz chiar assim.

— Passarinho besta, hein?

— É. Não presta pra nada, é só bonito.

— Você pegou ele dentro da fazenda?

— É. Aí no mato.

— Essa fazenda é minha. Tudo que tem nela é meu.

O menino segurou com mais força a alça da gaiola, ajudou com a outra mão nas grades.

O homem achou que estava na hora e falou já botando a mão na gaiola, dinheiro na outra mão.

— Dou quarenta mil, pronto. Toma aqui.

— Não senhor, muito obrigado.

O homem, meio mandão:

— Vende isso logo, menino. Não tá vendo que é pra menina?

— Não, não tou vendendo não.

— Cinquenta mil! Toma! — e puxou a gaiola.

Com cinquenta mil se comprava um saco de feijão, ou dois pares de sapatos, ou uma bicicleta velha.

O menino resistiu, segurando a gaiola, voz trêmula.

— Quero não senhor. Tou vendendo não.

— Não vende por quê, hein? Por quê?

O menino acuado, tentando explicar:

— É que eu demorei a manhã todinha pra pegar ele e tou com fome e com sede, e queria ter ele mais um pouquinho. Mostrar pra mamãe.

O homem voltou para o carro, nervoso. Bateu a porta, culpando a filha pelo aborrecimento.

— Viu no que dá mexer com essa gente? É tudo ignorante, filha. Vam'bora.

O menino chegou pertinho da menina e falou baixo, para só ela ouvir:

— Amanhã eu dou ele pra você.

Ela sorriu e compreendeu.

(Ivan Ângelo. *O ladrão de sonhos e outras histórias*. São Paulo: Ática, 1994, p. 9 - 11.)

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 94 - 95).

### ANEXO 3 – Texto do LD Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012)

**O que você pode fazer para ajudar**

**EM CASA**

- **Separe o lixo para reciclagem.** A forma mais simples é separar o lixo seco (revistas, jornais, papéis) do molhado (resto de alimentos e folhas).
- Em vez de embrulhar o lanche das crianças em papel alumínio ou filme plástico, prefira mandá-lo em **potes plásticos**.
- Evite desperdício na cozinha. Utilize **talos, folhas e cascas** no cardápio.
- Use detergente **biodegradável**.
- Não jogue o **óleo usado na cozinha na pia**. Isso entope a rede do esgoto e contamina os rios. Coe-o e guarde-o em uma garrafa pet e entregue para entidades que fazem o descarte correto.
- Procure locais específicos para descartar **equipamentos eletrônicos e pilhas**.

**NO SUPERMERCADO**

- Leve uma **sacola de pano** ou de feira para fazer compras pequenas. Assim você não leva milhares de sacolinhas plásticas para casa.
- Quando a compra for grande, peça **caixas de papelão** para acondicioná-la.
- Dê preferência aos **produtos a granel**, evitando aqueles que vêm em bandejas de isopor.
- Quando for possível, compre produtos com **embalagens retornáveis** e não descartáveis.

**SEMPRE...**

- Planeje suas compras e use os produtos até o final de sua vida útil. Só compre um novo quando for realmente necessário.

**NO TRABALHO**

- Troque os copos plásticos por uma **caneca**.
- Economize papéis e use os **dois lados da folha**.

Fontes: Instituto Akatu pelo Consumo Consciente e Instituto Ecofuturo

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 241).



## ANEXO 4 – Textos com glossários do LD (CEREJA; MAGALHÃES, 2012)

### Texto 1 – “Senhora Holle”

## Senhora Holle

Uma senhora tinha duas filhas, sendo uma bonita e aplicada, e a outra feia e preguiçosa, que era sua filha legítima, e, por isso, a outra era obrigada a realizar todo o trabalho doméstico e ser a Gata Borralheira da casa. Diariamente a pobrezinha tinha de ir fiar, sentada junto a um poço na rua, e tanto fiava que lhe machucava os dedos a ponto de sangrar. Aconteceu uma vez que o fuso ficou todo ensanguentado e, para lavá-lo, a menina inclinou-se no poço; momento em que ele saltou de sua mão e caiu. Em prantos, ela correu para contar à madrastra o infortúnio, mas a viúva ficou tão furiosa que lhe disse, sem misericórdia:

— Se deixou o fuso cair lá embaixo, vá pegá-lo de volta.

Então a menina retornou ao poço, sem saber o que fazer. Na sua angústia, atirou-se dentro dele, a fim de trazer o fuso para cima. Acabou perdendo os sentidos e, ao voltar a si, encontrou-se num belíssimo campo ensolarado, no qual havia milhares de flores. Após sair daquele prado, ela chegou a um forno onde um monte de pães esperneava, dizendo:

— Ah, tire-nos daqui, tire-nos daqui, senão vamos queimar! Já estamos no ponto faz tempo!

Foi quando ela se aproximou e, com a pá, tirou os pães um a um. Continuando a caminhar, ela chegou próximo a uma árvore carregada de maçãs, que lhe pediu:

— Ah, sacuda-me, sacuda-me, que as maçãs já estão todas maduras!

Por essa razão, sugerimos que você leia o conto a seguir até certo ponto, dando a entonação adequada aos diálogos, resolvendo possíveis problemas de vocabulário, compreensão, etc., e depois retorne a leitura. Se você já tiver feito outras leituras antes, é provável que os alunos queiram ler o conto sozinhos.



Então ela balançou a árvore para que as maçãs caíssem como chuva, sacudindo até que mais nenhuma ficasse dependurada lá em cima. Após reuni-las todas num montinho, prosseguiu andando. Finalmente chegou a uma casinha, de onde uma velha senhora a olhava; a menina ficou tão assustada com os enormes dentes que a velha senhora tinha, que ameaçou fugir. Mas a outra a chamou de volta:

— Do que você está com medo, linda criança? Fique aqui comigo. Se fizer o trabalho doméstico direitinho, tudo correrá bem. Você só deve prestar bastante atenção ao arrumar minha cama, pois tem de sacudi-la bem para que as penas voem e caia neve no mundo\*. Sou a Senhora Holle.

Essas palavras tranquilizaram tanto a menina que ela ficou animada, concordando com o solicitado e pondo mãos à obra. Ela providenciava tudo de modo a satisfazer a senhora e sempre sacudia violentamente sua cama, em torno da qual as penas esvoaçavam como flocos de neve. Em troca, ela tinha uma vida muito agradável, sem broncas e comendo todo dia do bom e do melhor. Mas depois de algum tempo morando com a Senhora Holle, começou a ficar triste, ela mesma no início não sabendo bem o que é que lhe faltava; logo percebeu que o que sentia era saudades de casa. Apesar de agora estar vivendo ali mil vezes melhor do que lá, desejava voltar assim mesmo. Finalmente ela disse:



Mariano Marinho

— Senhora Holle, a senhora tem sido muito boa para mim, mas a minha tristeza é tão grande que não posso mais permanecer aqui embaixo. Preciso retornar para junto dos meus.

— Agrada-me saber que deseja voltar para casa. E por você ter me servido tão fielmente, vou eu mesma levá-la de volta para cima.

Ela deu-lhe a mão e a conduziu até um portão enorme. Assim que o portão se abriu e a menina o atravessou, caiu uma espessa chuva de ouro que ficou todo preso nela, cobrindo-a inteirinha.

— Isso é para você, por ter sido tão aplicada — disse a Senhora Holle, dando-lhe de volta o fuso que havia caído dentro do poço.

Depois o portão fechou-se e a menina se achou do lado de cima do mundo, aliás não muito longe da casa de sua mãe.

E, ao chegar ao quintal, o galo sentado sobre o poço cantou:

— Cocorocó, chegou a donzela dourada, olhem só!

Assim que entrou, por estar toda coberta de ouro, ela foi muitíssimo bem recebida por sua mãe e irmã.

A menina relatou tudo o que lhe ocorrera e, ao ouvir como havia alcançado tanta riqueza, a mãe quis que também a outra filha, a feia e preguiçosa, tivesse a mesma sorte. Ela teve de se sentar junto ao poço e fiar. E para que seu fuso se ensanguentasse, picou com ele todos os dedos e enfiou a mão num espinheiro. Depois jogou o fuso no poço e se atirou dentro dele. Como a outra, chegou também a um belo prado e seguiu pelo mesmo caminho. Ao chegar ao forno, estavam os pães novamente a espernear:

— Ah, tire-nos daqui, tire-nos daqui, senão vamos queimar! Já estamos no ponto faz tempo!



Mariano Marinho

Mas a preguiçosa respondeu:

— Até parece que vou me sujar toda por causa de vocês!

E foi embora, logo se deparando com a macieira, que gritava:

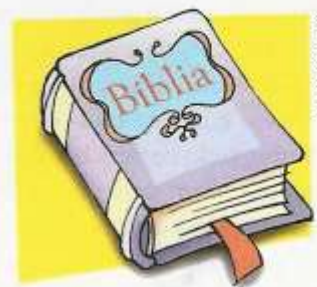
— Ah, sacuda-me, que as maçãs já estão todas maduras!

Mas ela respondeu:

— Você deve estar brincando! E se me cair uma na cabeça?

E continuou andando. Como já havia escutado a respeito dos dentões da velha senhora, ela não se assustou ao chegar à casa da Senhora Holle, e logo se dispôs ao trabalho. No primeiro dia ela se esforçou bastante, aplicou-se e seguiu todas as orientações, pois só pensava naquele monte de ouro com que mais tarde seria presenteada. Mas no segundo dia já começou a ficar preguiçosa, no terceiro dia mais ainda, tanto que nem queria se levantar de manhã. Nem mesmo a cama da Senhora Holle ela arrumava como devia ser, e nem a sacudia de modo que as penas esvoaçassem. A velha senhora logo desanimou e cancelou os serviços. A preguiçosa ficou então contente, achando que receberia enfim a chuva de ouro. A Senhora Holle conduziu-a até o portão, mas, ao atravessá-lo, em vez de ouro, despejou-se um caldeirão de piche sobre a menina.

— Esta é a recompensa pelos seus serviços — disse a Senhora Holle, e trancou o portão.



Marcelo Marins

**espesso:** grosso, denso.

**fiar:** trançar fios, confeccionar com fios.

**fuso:** pequeno instrumento de madeira, arredondado, grosso no centro e pontiagudo nas extremidades, usado para fiar.

**prado:** campina.

(As melhores histórias de Irmãos Grimm & Perrault. São Paulo: Nova Alexandria, 2004. p. 11-16. Coleção Volta e Meia.)

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 12 - 14).

## Texto 2 - Glossário do texto “Negócio de menino com menina (anexo 2)

**águia** (figurado): pessoa de grande talento e perspicácia, notável.

**encorajar:** dar coragem a, animar, estimular.

**greta:** fenda, abertura estreita.

**hesitante:** que hesita, indeciso, vacilante.

**intermediário:** que está de permeio, que intervém, mediador, árbitro.

**maneiro:** hábil, jeitoso.

**recalcitrante:** obstinado, teimoso.

**transação:** combinação, ajuste, operação comercial.

Fonte: Cereja e Magalhães, 2012 (p. 94 - 96).

## Texto 3 – “A mosca e a formiguinha”



### A mosca e a formiguinha

— Sou fidalga! — dizia a mosca à formiguinha que passava carregando uma folha de roseira. — Não trabalho, pousei em todas as mesas, lambisco de todos os manjares, passeio sobre o colo das donzelas — e até me sento no nariz. Que vida regalada o meu...

A formiguinha arriou a carga, enxugou a testa e disse:

— Apesar de tudo, não invejo a sorte das moscas. São malvistas. Ninguém as estima. Toda gente as enxota com asco. E o pior é que têm um berço degradante: nascem nas esterqueiras.

— Ora, ora! — exclamou a mosca. — Viva eu quente e ria-se a gente.

— E além de imundas são cínicas — continuou a formiga. — Não passam de umas parasitas — e parasita é sinônimo de ladrão. Já a mim todos me respeitam. Sou rica pelo meu trabalho, tenho casa própria e nada me falta durante o rigor do mau tempo. E você? Você, basta que fechem a porta da cozinha e já está sem o que comer. Não troco a minha honesta vida de operária pela vida dourada dos filantes.

— Quem desdenha quer comprar — murmurou ironicamente a mosca.

Dias depois a formiga encontrou a mosca a debater-se numa vidraça.

— Então, fidalga, o que é isso? — perguntou-lhe.



Marcos Gallama

A prisioneira respondeu aflita:

— Os donos da casa partiram de viagem e me deixaram trancada aqui. Estou morrendo de fome e já exausta de tanto me debater.

A formiga repetiu as empáfias da mosca, imitando-lhe a voz: “Sou fidalga! Pousei em todas as mesas... Passeio pelo colo das donzelas...” e lá seguiu seu caminho, apressadinha como sempre.

*Quem quer colher, planta. E quem do alheio vive, um dia se engasga.*

(Monteiro Lobato, *Fabulas e histórias diversas*. São Paulo: Brasiliense, 1960. p. 91-2. © Monteiro Lobato - Todos os direitos reservados.)

**arriar:** abaixar, descer (o que estava suspenso ou levantado), colocar no chão, sobre um móvel, etc.

**asco:** sensação de repulsa ou nojo; repugnância.

**desdenhar:** mostrar ou ter desdém a; desprezar, não fazer caso.

**empáfia:** orgulho vão; soberba, altivez.

**enxotar:** afugentar; expulsar; afastar; pôr fora.

**esterqueira:** lugar onde se deposita ou onde se fermenta estrume.

**regalado:** farto, abundante.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 104 -105).

Texto 4 – “Os meninos morenos”

## Os meninos morenos

Uma das recordações mais felizes da minha infância é a da sinfonia dos melros nas palmeiras. A gente chegava muito cedo para a primeira aula do Grupo Escolar que ficava na praça que era cercada de altas palmeiras.

Pois é: minha terra tinha palmeiras onde, em vez de sabiá, cantava o melro. E, como a gente chegava muito cedo para a aula, os melros ainda estavam cantando a sua canção matinal. Era como se estivessem saudando os meninos morenos, que também chegavam em bando para a escola.

Jarinho chegava para brincar com a gente e vinha com o melro no ombro. Se a brincadeira era contar história, brincar de gata-parida, berlinda, mamãe eu posso ir ou qualquer outra que não implicasse correr, o melro ficava ali, no ombro do Jarinho. Se, porém, a gente tinha que correr, se a brincadeira era de pique, de pular-carniça, soltar papagaio, jogar precipício, cobra-canina-na, esconde-esconde ou mãos ao ar — que, em outras cidades, se chamava bandido e mocinho — o Jarinho botava o melro no galho de uma árvore ou no umbral de uma janela e dizia: "Fica aí, que eu já volto". E o melro ficava esperando seu dono voltar da brincadeira. A professora pedia ao Jarinho pra não levar o melro para a escola. Era para não tumultuar as aulas,



O Jarinho ficava muito triste de deixar seu amigo em casa.

Era agosto, mês das queimadas e das ventanias. Às vezes, a caminho da escola, na manhã ainda fria, a gente não enxergava um palmo diante do nariz, vivendo como se estivesse dentro de um fog londrino. Era a névoa seca das queimadas. Os olhos ficavam vermelhos e voltávamos da escola com a poeira das cinzas assentadinha nas dobras da camisa branca do uniforme. Quando não ventava muito, a gente podia ver um raminho de samambaia cinzenta vindo voando em nossa direção, levemente, como uma pena de ave flutuando no espaço. O raminho de samambaia tocava nossa roupa e se desfazia em cinzas. Eram as matas do rio Doce sendo dizimadas pelas queimadas dos derrubadores. Foi num mês de agosto, no dia seguinte de uma grande ventania, que o Jarinho não apareceu na escola.

Na semana que se seguiu àquele dia, não só o Jarinho, mas todos os meninos da rua não fizeram outra coisa senão procurar o melro do Jarinho.

Ele o havia deixado num galho de árvore para fazer uma coisa qualquer (que era melhor fazer sem seu amigo). Foi quando começou o furacão. Foi de repente, eu me lembro.

Nunca havia ventado tanto na minha cidade. As pessoas se agarravam aos postes para não serem arrastadas, telhas voaram pelos ares, casebres ficaram sem teto, folhas das palmeiras imperiais da praça se desprenderam, voando a grandes alturas, ameaçadoras.

### Chovem os cantos

Chovem os cantos  
dos melros  
enamorados da chuva.

E o sol,  
parado no meio do céu  
sem guarda-chuva.



Todos os meninos da rua só faltaram morrer de tristeza, o Jarinho ficou de cama e não me lembro mais de voltar a vê-lo imitar seus passarinhos. Minha mãe, que era uma sábia, tentou explicar para os meninos da rua que era bom a gente prestar bastante atenção nas coisas boas, enquanto elas duram.

Muitos e muitos anos depois — agora, recentemente — reencontrei o Jarinho. Era um senhor gordinho com os cabelos — muito poucos — completamente brancos e os olhos pequenos mais sumidos do que nunca. [...] Perguntei-lhe se ele se lembrava, com a mesma intensidade que eu, dos velhos tempos da rua da nossa infância. E falei do melro no seu ombro e ele me disse: “Não me esqueço nunca. Ainda hoje, tantos anos depois, acordo no meio da noite e, dentro do meu quarto, escuto o meu melro cantando direitinho como se estivesse ali”. Que bom! Jarinho acredita que existe fantasma de passarinho.

(Ziraldo. *Os meninos morenos* – Com versos de Humberto Akiabai. São Paulo: Melhoramentos, 2004. p. 45-8.)



**derrubador:** aquele que derruba as árvores antes de pôr fogo na mata  
**dizimado:** diminuído, desfalcado, destruído.

**fog:** nevoeiro espesso característico da cidade de Londres, Inglaterra.

**melro:** pássaro de plumagem negra, bico amarelo e canto melodioso.

**sabiá:** pássaro de um colorido simples, cinzento, às vezes avermelhado.

**umbral:** limiar, entrada.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 133 -134)

## Texto 5 – “Uma história de Natal” – início

Ah! Mas esse Scrooge era um mão-fechada, se era! Um velho avarento, mesquinho, sovina, somítico, unha de fome, pão-duro. Um coração de pedra, de onde jamais saía uma faísca generosa. Secreto e trancadão, fechado e solitário como uma ostra. O frio dentro dele gelava suas feições velhas, afilava seu nariz pontudo, chupava seu rosto, endurecia seu andar, avermelhava seus olhos, azulava seus lábios finos e falava agudo em sua voz rascante. Havia uma moldura de gelo em sua cabeça, em suas sobrancelhas, em seu queixo de fios espetados. Para onde ia, levava sua temperatura glacial. Gelava o escritório nos dias de calor. E não derretia nem um grau na época do Natal.

O frio ou o calor externos tinham muito pouca influência sobre Scrooge. Nenhum calor podia aquecê-lo, nenhum tempo de inverno era capaz de refrescá-lo. Nenhum vento que soprasse conseguia ser mais cortante do que ele, nenhuma neve que caísse podia ser mais constante em sua determinação, nenhuma chuva torrencial era mais ameaçadora. O tempo ruim não tinha por onde pegá-lo. A chuva, a neve, o granizo ou o gelo mais fortes só podiam se gabar de levar vantagem sobre ele em uma coisa: muitas vezes eram bonitos quando caíam. Scrooge nunca era.

(São Paulo: Ática, 1997. p. 19.)



**rascante:** diz-se do som áspero, que parece arranhar.

**somitico:** que tem avareza, que é excessivamente apegado ao dinheiro.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 156).



## Texto 6 – “Poema de Mário Quintana: VI”

VI

Na minha rua há um menininho doente.  
Enquanto os outros partem para a escola,  
Junto à janela, sonhadoramente,  
Ele ouve o sapateiro bater sola.

Ouve também o carpinteiro, em frente,  
Que uma canção napolitana engrola.  
E pouco a pouco, gradativamente,  
O sofrimento que ele tem se evola...

Mas nesta rua há um operário triste:  
Não canta nada na manhã sonora  
E o menino nem sonha que ele existe.

Ele trabalha silenciosamente...  
E está compondo este soneto agora,  
Pra alminha boa do menino doente...

(In: A flor dos Coto-verdes, São Paulo: Globo © by Elena Quintana.)



Mário Quintana

**engrolar:** pronunciar de maneira imperfeita, recitar mal.  
**evolar:** evaporar, dissipar.  
**soneto:** tipo de poema formado por quatro estrofes, as duas primeiras com quatro versos e as duas últimas com três versos.  
 Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 161).


## Texto 7 – “20 de outubro de 1944”

### 20 de outubro de 1944

Ainda estamos vivas. E juntas. Por aqui tudo é tão tranquilo e tão seguro que é difícil acreditar que todo o nosso passado recente seja real. Será que o pesadelo acabou? Será que vamos viver assim até o fim da guerra e finalmente sobreviver? Durante o dia, quando o sol brilha através do minúsculo quadrado de nossa janela, eu penso que sim, é isso, nós escapamos. Mas quando acordo no meio da noite, imagens horripilantes retornam como uma torrente, o medo me arrepia a alma e não consigo voltar a dormir. Então começo a pensar em nossa vida atual, em como nossa situação é de fato incerta e como estamos longe de nos sentirmos seguras. Porque eles ainda estão aqui, embora não se fale muito sobre isso. Estão aqui, mandando nesta tranquila zona rural, nestas pessoas que nos abrigaram sob o seu teto. E só estamos aqui porque eles ordenaram que os grangeiros locais acolhessem os deportados, da mesma forma que os obrigaram a entregar parte de seu gado para o Terceiro Reich. Os nazistas podem estar perdendo batalhas a oeste, podem estar feridos de morte ao leste, mas aqui exatamente eles estão em pleno comando. E assim, a qualquer dia ou noite este período de tranquilidade pode facilmente chegar a um fim abrupto. Vamos supor que alguém na aldeia deteste judeus, ou tenha uma desavença com a família que nos abriga, ou deseje receber uma recompensa. Aposto que essa senhora e seus filhos não imaginam quem somos. Talvez nem mesmo consigam identificar um judeu pela aparência. Espero que não sejam fuzilados se os nazistas chegarem até nós. Afinal, só estão fazendo o que foram obrigados a fazer — acolher refugiados de Varsóvia. E é isso que somos, refugiados de Varsóvia.

Sei que manter meu diário significa assumir um grande e desnecessário risco — ele contém a afirmação, preto no branco, de tudo aquilo que estamos tentando esconder. Mas não quero que minhas experiências caiam no esquecimento, de modo que continuarei escrevendo, se não para a posteridade, ao menos para mim mesma. Agora vou enterrá-lo no fundo do catre e dormir por cima dele.

(Janina Bauman, *Inverno na Manhã* – Uma jovem no Gosto de Varsóvia. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 205-6.)



Jorge Zahar Editor

**abrupto:** súbito, repentino.  
**catre:** cama de viagem, dobrável, de lona; leito tosco e pobre.  
**deportado:** desterrado, exilado, banido.  
**posteridade:** o tempo futuro; as gerações futuras.  
**refugiado:** aquele que se refugiou, asilou-se, expatriou-se.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 172).



## Texto 8 – “O pintinho”

### O pintinho

Foi talvez de um filme de Walt Disney que nasceu a moda de enfeitar com pintinhos vivos as mesas de aniversário infantil. Era uma excelente ideia, no mundo ideal do desenho animado; conduzida para o mundo concreto dos apartamentos, também alcançou êxito absoluto. Muitos garotos e garotas jamais tinham visto um pinto de verdade, e queriam comê-lo, assim como estava, imaginando ser uma espécie de doce mecânico, mais saboroso. Houve que contê-los e ensinar-lhes noções urgentes de biologia. As senhoras e moças deliciaram-se com a surpresa e gula dos meninos, e foram unânimes em achar os pintos uns amorecos. Mas estes, encurralados num centro de mesa, entre flores que não lhes diziam nada ao paladar, e atarantados por aquele rumor festivo e suspeito, deviam sentir-se absolutamente desgraçados.

Como a celebração do aniversário terminasse, e ninguém sabia o que fazer com os pintos, pareceu à dona da casa que seria gentil e cômodo oferecer um a cada criança, transferindo assim às mães o problema do destino a dar-lhes. O único inconveniente da solução era que havia mais guris do que pintos, e não foi simples convencer aos não contemplados que aquilo era brincadeira para guris ainda bobinhos, e que mocinhas e rapazinhos de nível mental superior não se preocupam com essas frioleiras.

Os pintos, em consequência, espalharam-se pela cidade, cada qual com seu infortúnio e seu proprietário exultante. O interesse das primeiras horas continuava a revestir-se de feição ameaçadora para a integridade física dos recém-nascidos (se é que pinto produzido em incubadora realmente nasce). Um deles foi parar num apartamento refrigerado, e posto a um canto da copa, sobre uma caixinha de papelão forrada de flanela. Semeou-se em redor o farelinho malcheiroso que o gerente do armazém recomendara como alimento insubstituível para pintos tenros, e que (o pai leu na enciclopédia) devia ser, teoricamente, farinha de baleia. A ideia da baleia alimentando o pinto encheu o garotinho de assombro, e pela primeira vez o mundo lhe apareceu como um sistema.



Mirros Guilherme

O pinto sentia um frio horroroso, mas desprezava a flanela, e a todo instante se descobria, tentando fugir. Procurava algo que ele mesmo não sabia se era calor da galinha ou da criadeira. À falta de experiência, dirigiu seus passinhos na direção das saias que circulavam pela copa. As saias nada podiam fazer por ele, senão recolocá-lo em seu ninho, mas o pinto procurava sempre, e piava.

O garoto queria carregá-lo, inventava comidas que talvez interessassem àquele paladar em formação. Não senhor — explicou-lhe a mãe:

— Não se pode pegar, não se pode brincar, não se pode dar nada, a não ser farelo e água.

— Nem carinho?

— Meu amor, carinho de gente é perigoso para bicho pequeno.

Mas o pinto, mesmo sem saber, estava querendo era um palmo sujo de terra, com insetos e plantas comestíveis, o raio de sol batendo na poça d'água caída do céu, e companhia à sua altura e feição, e, numa casa assim tão bonita e confortável, esses bens não existiam. E piava.

A situação começou a preocupar a dona da casa, que telefonou à amiga doadora do pinto: que fazer com ele?



Mirros Guilherme



— Querida, procure criá-lo com paciência, e no fim de três meses bote na panela, antes que vire galo. É o jeito.

Não virou galo, nem caiu na panela. No fim de três dias, piando sempre e sentindo frio, o pinto morreu. Foi sua primeira e única manifestação de vida, propriamente dita.

O menino queria guardá-lo consigo, supondo que, inanimado, o pinto se transformaria em brinquedo, manuseável. Foi chamado para dentro, e quando voltou o corpinho havia desaparecido na lixeira.

(Carlos Drummond de Andrade. *Para gostar de ler – Crônica*. São Paulo: Ática, 2007. v. 1, p. 25-27.)

**atarantado:** atropalhado, desnortado.

**celebração:** comemoração, festividade.

**encurralado:** cercado, sitiado.

**êxito:** sucesso, triunfo.

**exultante:** alegre, entusiasmado.

**feição:** aspecto, aparência, maneira.

**frioleira:** ninharia, insignificância.

**inanimado:** sem vida, desacordado, inerte.

**inconveniente:** inadequado, impróprio, inoportuno.

**incubadora:** chocadeira.

**sistema:** estrutura, conjunto de elementos dependentes entre si.

**tenro:** jovem.

**unânime:** de concordância geral.

**Walt Disney (1901-1966):** produtor cinematográfico, cineasta, diretor, roteirista, dublador, animador. Tornou-se conhecido nas décadas de 1920 e 1930 por suas personagens de desenho animado, como Mickey e Pato Donald. Foi o criador da Disneylândia, parque temático

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 211 - 212).

# Atividades para ampliação de vocabulário



## Sumário

BREVES CONSIDERAÇÕES .....	1
ATIVIDADE 1	
Fichas de dicionário: os sinônimos no texto .....	3
ATIVIDADE 2	
Inventário de gírias: relações de antonímia e sinonímia .....	6
ATIVIDADE 3	
<i>KWordQuiz</i> : jogo dos contrastes.....	7
ATIVIDADE 4	
Batalha naval: a sinonímia e os efeitos de sentido .....	10
ATIVIDADE 5	
Produção de História em Quadrinhos: relações de sinonímia .....	13
ATIVIDADE 6	
Estudo dos antônimos com os Memes .....	18
ATIVIDADE 7	
Palavras cruzadas com antônimos e sinônimos.....	23
ATIVIDADE 8	
Ditados populares: brincando com os contrastes.....	26
ATIVIDADE 9	
Ludo Humano: torneio com sinônimos e antônimos .....	29
RESUMO CONCEITUAL SOBRE SINONÍMIA E ANTONÍMIA.....	31
REFERÊNCIAS .....	34

## BREVES CONSIDERAÇÕES

Este Caderno Suplementar é fruto de uma pesquisa realizada para o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), intitulada como “Uma proposta de Caderno Suplementar para o ensino das relações semânticas de antonímia e sinonímia em turmas de sexto ano”. Essa pesquisa, bem como o material que ora apresentamos, foi desenvolvida pela Professora Cleidiana Cardoso Nazareno Ferreira<sup>1</sup>, sob orientação da Professora Doutora Eliana Dias<sup>2</sup> (UFU).

Neste material, apresentamos sugestões de atividades para ampliação do vocabulário dos estudantes, por meio do ensino de antônimos e sinônimos. Nesse sentido, ele foi elaborado para vocês, professores de Língua Portuguesa, que trabalham com turmas de sexto ano, tendo em vista que são conteúdos contemplados nessa etapa escolar.

Desse modo, apresentamos, a seguir, alguns questionamentos que poderão auxiliar na melhor compreensão e uso deste material.

### **Qual é a importância de desenvolver atividades de ampliação de vocabulário por meio do ensino da antonímia e da sinonímia?**

Quando o estudante consegue perceber que uma palavra se liga a outras, seja por semelhança (sinonímia) ou contraste (antonímia), possibilita-se que ele compreenda, interprete e produza textos com mais possibilidades de correlações de vocabulário. Entretanto, para que ele consiga fazer essas relações entre as palavras, é importante que o professor mostre o caminho. Desse modo, aplicar atividades sobre antônimos e sinônimos para ampliação de vocabulário é um meio para ensinar como percorrer esse caminho autonomamente.

### **O livro didático desenvolve atividades dessa natureza?**

Podemos perceber que alguns livros didáticos sugerem com pouca frequência exercícios de antonímia e sinonímia. Além disso, muitos desses exercícios objetivam-se em trabalhar a compreensão e a interpretação de texto, sem enfatizar a ampliação de vocabulário. Devido a isso, consideramos importante incentivar o desenvolvimento de atividades suplementares as que, possivelmente, estão nas obras didáticas.

---

<sup>1</sup> Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, mestranda do Profletras (UFU).

<sup>2</sup> Professora Doutora do Departamento de Letras e Linguísticas da UFU.



### Por que esse material é chamado de Caderno Suplementar?

Chamamos este material de Caderno Suplementar porque ele pode ser utilizado para suprir a baixa frequência de atividades sobre antonímia e sinonímia nos livros didáticos, conforme expomos anteriormente. Além disso, os próprios textos do livro didático podem ser utilizados para o desenvolvimento de algumas de nossas propostas.

### Como estas atividades podem ser aplicadas em sala de aula?

Para que estas atividades possam ser úteis, é importante que se considere estes quatro princípios:

- 1. Atividades que envolvam antônimos e sinônimos devem acontecer dentro de um contexto de uso da língua;** ou seja, não convém que se trabalhe com palavras isoladas de um discurso.
- 2. Este Caderno é um conjunto de sugestões** e não uma receita de atividades prontas para serem seguidas sem as adaptações necessárias à realidade escolar. Com isso, acreditamos que a flexibilidade é a palavra-chave para o sucesso deste material.
- 3. As atividades sugeridas neste Caderno Suplementar podem ser aplicadas durante todo o ano letivo, de acordo com o planejamento do professor.** Sobre esse aspecto, ressaltamos que quanto mais frequente for o trabalho com o ensino de antônimos e sinônimos para ampliação de vocabulário, maior será o ganho em conhecimento dos estudantes.
- 4. As atividades devem ser conduzidas para ações de leitura, pesquisa, análise e reflexão.** Nessa condição, **o dicionário escolar é um aliado para que essas pesquisas sejam realizadas**, permitindo análises e reflexões mais seguras.

Ao final deste material, apresentamos dois quadros que resumem alguns aspectos teóricos sobre as relações semânticas de antonímia e sinonímia. Entretanto, para um maior aprofundamento sobre essas questões e outros fundamentos que embasam a elaboração das atividades, propomos a leitura e análise da dissertação que sustenta este Caderno Suplementar.

## ATIVIDADE 1

### Fichas de dicionário: os sinônimos no texto

#### Qual é o conhecimento a ser compartilhado?

Os estudantes devem perceber que a busca pelos sinônimos leva em consideração a realidade textual, pois os sentidos das palavras são construídos no texto.

#### Como desenvolver a atividade?

1. Escolha um texto com glossário no livro didático.

**Dica: professor, você poderá selecionar no livro didático um texto que esteja trabalhando com seus estudantes. Assim, todos já estarão familiarizados com suas características.**

2. Faça a leitura desse texto, solicitando que os estudantes marquem as palavras que chamem atenção deles por algum motivo: por não conhecerem seu significado, acharem diferentes ou engraçadas.

**Dica: o glossário do texto irá direcionar para o sentido de algumas palavras. Entretanto, mesmo assim, o estudante poderá marcá-las, caso ainda tenha dúvida.**

3. Proponha a formação de grupos.
4. Cada grupo deve escolher um conjunto de palavras para a pesquisa de seus significados no dicionário. Além disso, é importante orientar para que se perceba a presença de sinônimos no verbete do dicionário.

**Atenção: o dicionário escolar é um material importante para as atividades de ampliação de vocabulário por meio de antônimos e sinônimos. Entretanto, é essencial que todos conheçam as suas características para saber utilizá-lo da melhor forma. Assim, as próximas etapas estão bem direcionadas para o seu uso.**

5. Peça que cada grupo registre as informações geradas com a pesquisa, tais como: palavra pesquisada, definições, abreviações, sinônimos, entre outras. Nessa etapa, é bom que os estudantes identifiquem as suas dúvidas sobre o que pesquisaram no dicionário.

**Dica: Professor, você poderá entregar ou escrever o quadro abaixo para melhor organizar os registros da pesquisa.**

Neste espaço, transcreve-se a palavra-entrada com os registros que a seguem, ou seja, o verbete.	
O que conhecemos no verbete?	O que não conhecemos no verbete?
Nesta coluna, deve ser feita uma lista do que já se conhece no verbete registrado acima.	Nesta outra coluna, anota-se qualquer dúvida sobre o verbete.

6. Neste momento, os estudantes irão formar uma mesa de discussões. Assim, todas as equipes irão apresentar o resultado de suas pesquisas, mostrando para os colegas as palavras que escolheram, as informações contidas sobre elas nos dicionários escolares, bem como os seus possíveis sinônimos. Além disso, é a oportunidade de mostrar as dúvidas, a fim de que os colegas possam solucioná-las em conjunto.

**Dica: esta etapa é importante também para conhecer as características do dicionário. Isso pode ser feito por meio de análise, reflexão, pesquisa e comparação das apresentações. Nesse caso, o papel do professor será o de conduzir as discussões entre os grupos, auxiliando nas soluções das dúvidas.**

7. Após as pesquisas e as discussões, as equipes irão preencher fichas de dicionário.

**Observação: esta ficha de dicionário (também conhecida como ficha lexicográfica) é a representação simplificada de uma proposta metodológica para elaboração de verbetes (FAULSTICH, 2001). Nela, constam vários elementos que fazem parte de um verbete. Contudo, pode ser adaptada de acordo com os objetivos propostos para o dicionário.**

Ficha de dicionário	
Cabeça do verbete	
Etimologia	
Categoria gramatical	
Definições	
1	
2	
3	
Sinônimos	Exemplos
1	
2	
3	

8. Após o preenchimento da ficha de dicionário, cada equipe deverá destacar qual a definição e o sinônimo que é mais coerente com os objetivos do texto.

**Dica: professor, é interessante propor aos estudantes que eles percebam o que acontece se houver a substituição por um sinônimo que não esteja de acordo com o sentido do texto.**

9. Para finalizar, deve-se preparar um grande painel para que as fichas de dicionário confeccionadas possam ser dispostas em ordem alfabética, a fim de que todos possam visualizar as produções de todas as equipes.

**Dica: esta atividade pode ser feita várias vezes durante o ano letivo. Desse modo, a tendência é que ela aconteça com mais rapidez, tendo em vista que, com o passar do tempo, as dúvidas em relação ao uso do dicionário diminuem. Nesse caso, os estudantes podem organizar suas fichas em ordem alfabética em uma Pasta Catálogo Portfólio, a ser disponibilizada na biblioteca como material de consulta para outros estudantes.**



## ATIVIDADE 2

### Inventário de gírias: relações de antonímia e sinonímia

#### Qual é o conhecimento a ser compartilhado?

Com esta atividade, os estudantes devem reconhecer que a antonímia e a sinonímia podem ser utilizadas para causar efeitos de expressão diferentes na fala e na escrita, dependendo dos objetivos do interlocutor, perpassando pelos níveis de menor a maior formalidade discursiva.

#### Como desenvolver a atividade?

1. Converse com os estudantes sobre o uso de gírias: quais são as que eles conhecem, quando são utilizadas, o que eles acham do uso dessas palavras.

**Dica: alguns livros didáticos costumam apresentar esse tema. Se esse for o caso do material que você utiliza, esta atividade poderá ser desenvolvida durante estas aulas, a fim de utilizar as discussões propostas sobre o assunto.**

2. Solicite que eles pesquisem e façam uma lista das possíveis gírias que são utilizadas na escola, em casa, na vizinhança e nas redes sociais.

**Dica: com esses dados, é pertinente que se promovam reflexões e análises sobre os ambientes em que as gírias foram mais utilizadas.**

3. Em grupo, os estudantes deverão organizar os dados que coletaram com a pesquisa, ordenando, em ordem alfabética, as gírias que encontraram.
4. A proposta é que eles elaborem um verbete com as gírias selecionadas. Nesse verbete, deve-se constar vários elementos, dentre eles a definição e as palavras que podem indicar os antônimos e os sinônimos da gíria, com seus respectivos exemplos.

**Dica: nessa etapa, é importante que os estudantes tenham acesso aos dicionários escolares. Com isso, eles devem ser orientados a perceber as características do verbete, dos elementos que aparecem nele, bem como do formato das definições.**

5. Para concluir a atividade, as produções dos verbetes podem ser registradas em cartazes, dispostos na sala ou nos murais da escola.

## ATIVIDADE 3

### ***KWordQuiz: jogo dos contrastes***

#### **Qual é o conhecimento a ser compartilhado?**

Com o percurso realizado para se chegar ao jogo, os estudantes poderão reconhecer que a antonímia vai além do conceito de palavras que se opõem por polaridade. Sendo assim, eles devem reconhecer que há aquelas que fazem contraste uma com a outra, mas que possuem conteúdos incompatíveis entre si<sup>3</sup>.

#### **Como desenvolver a atividade?**

##### **Etapas preparatórias para o jogo**

1. Selecione no livro didático um texto para ser lido e discutido com os estudantes.
2. Solicite que eles marquem as palavras que chamem a atenção deles por algum motivo: por não conhecerem seu significado, acharem diferentes ou engraçadas. Nessa etapa, eles podem analisar e marcar também as palavras que estão no glossário que não faziam parte do repertório de uso deles.
3. Escreva as palavras selecionadas em pequenas fichas de papel e disponha no quadro.
4. Com as palavras dispostas no quadro, peça que os estudantes sugiram outras, cujo sentido esteja distante do que é apresentado no texto.

**Exemplo: vamos supor que o texto tenha como assunto o “meio ambiente” e a palavra selecionada seja “seco”. A partir do texto, podem ser sugeridas as palavras “orgânico” e “molhado” como antônimos. Nesse caso, no quadro, você deverá colar as fichas de papel com essas palavras em uma linha contínua. Por exemplo: seco – orgânico – molhado.**

**Dica 1: nesse momento, é pertinente explicar que a distância entre as palavras existe dentro do sentido que ela assume no texto.**

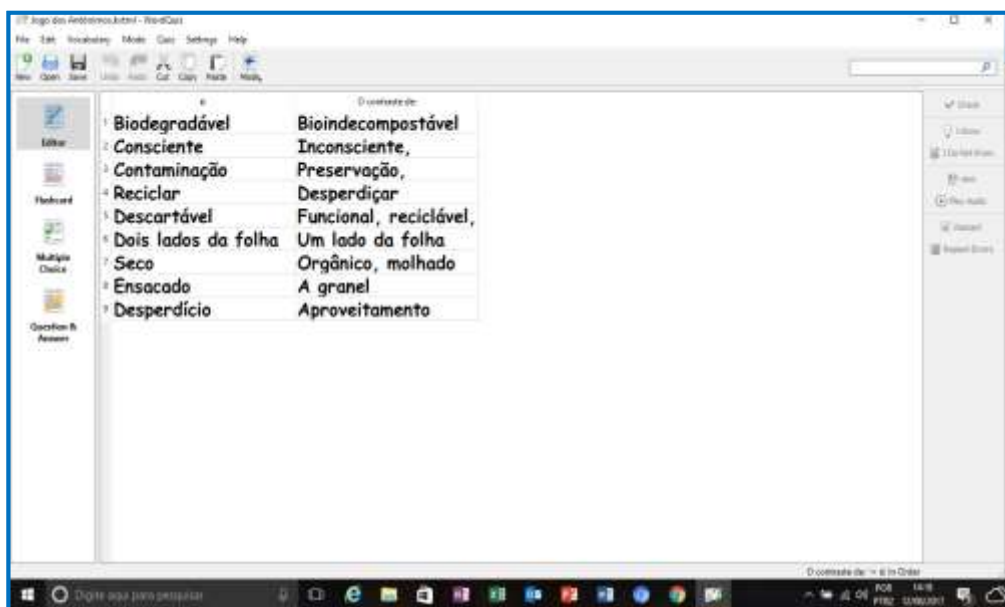
**Dica 2: é importante que os estudantes tenham acesso ao dicionário escolar, pois eles poderão utilizá-lo como material de pesquisa para auxiliá-los na sugestão de suas palavras antonímicas.**

---

<sup>3</sup> Para uma melhor visualização sobre os tipos de antônimos, recomendamos que você observe o quadro com o resumo de suas classificações nas páginas 31 e 32 deste Caderno.

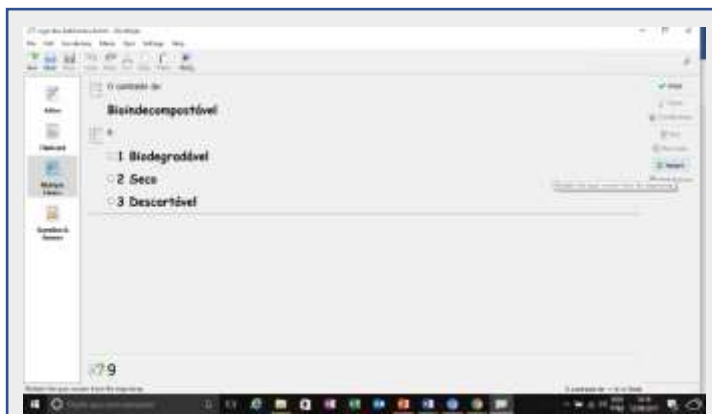
## Organização do jogo

1. O **KwordQuiz** está presente no Sistema Operacional Linux, mas pode ser baixado livremente no Windows. Ao ter acesso ao jogo, ele apresenta uma plataforma inicial com duas colunas numeradas. Na primeira coluna, você deverá digitar as palavras que os estudantes selecionaram no texto. Já na segunda, digita-se os antônimos escolhidos pela turma. Veja no exemplo, a seguir, como aparecerá essa plataforma inicial:

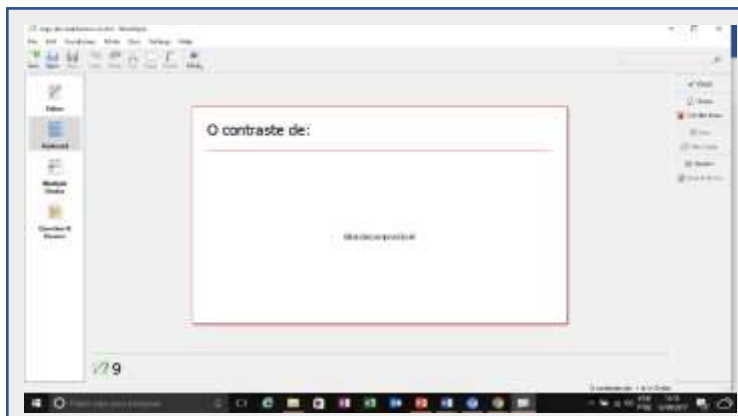


**Dica:** professor, para que o jogo funcione com toda turma, é importante que se tenha disponível um aparelho de *Datashow*, a fim de que a plataforma do **KwordQuiz** fique visível para todos. Por outro lado, se sua escolha for para que o jogo seja realizado em pequenas equipes ou em duplas, será necessário que os estudantes tenham à disposição os computadores com o jogo já baixado, caso a escola não opere com o Linux.

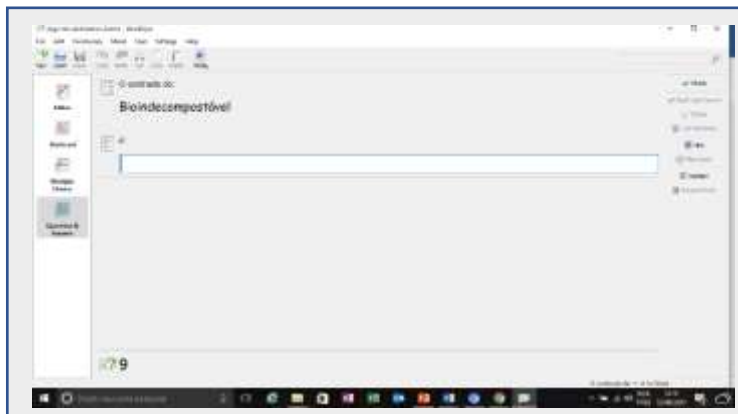
2. Depois de preencher a plataforma inicial, você poderá escolher dentre três níveis de dificuldade, conforme exemplificado a seguir:



No “*Multiple choice*”, temos o nível fácil. Assim, a palavra é apresentada com uma lista, a fim de que uma seja escolhida.



Em relação ao nível de dificuldade, o “*Flashcard*” é a etapa intermediária do jogo. Nela, a equipe deve se pronunciar oralmente sobre a palavra apresentada.



Já no “*Question & Answer*”, o nível de dificuldade é maior. Neste caso, a equipe deve escrever a palavra em contraste da que foi apresentada na plataforma.

3. Quanto mais vezes os estudantes jogarem, maior será a oportunidade de memorização das palavras e de seus antônimos.

**Dica:** dependendo do texto, você poderá pedir para que os estudantes façam um cartaz com o tema trabalhado, escrevendo as palavras e os seus respectivos antônimos. Quando aplicamos essa atividade, por exemplo, o texto escolhido do livro didático era sobre o meio ambiente. Assim, eles formaram dois grupos e produziram duas fotos com as fichas de papel das palavras que se referiam aos elementos benéficos e maléficos para a natureza.

## ATIVIDADE 4

### Batalha naval: a sinonímia e os efeitos de sentido















Qual é o conhecimento a ser compartilhado?

Os estudantes irão analisar maneiras suavizadas de exprimir fatos ou ideias. Desse modo, eles deverão associar esses eufemismos a possíveis palavras que denotem sentidos menos delicados.

**Dica: professor, caso o livro didático faça referência aos eufemismos, esta atividade pode ser aplicada neste momento, de forma complementar.**

O que você vai precisar para desenvolver a atividade?

- Produza um tabuleiro com quadros demarcados em números na horizontal e letras na vertical. Ele pode ser feito de qualquer tipo de papel: cartolina com suporte de papelão ou, de modo mais simples, de papel sulfite. Além disso, cada espaço dos quadros do tabuleiro deve conter os possíveis sinônimos para os eufemismos. Veja a proposta:

	1	2	3	4	
A	amante 	nu 	miserável 	feio 	A
B	gordo 	pobreza 	briga 	preso 	B
C	menstruada 	bêbado 	morrer 	idoso 	C
D	doido 	garanhão 	paralítico 	soberbo 	D
	1	2	3	4	

- Além do tabuleiro, você deverá produzir as fichas de papel com os respectivos eufemismos embaralhados e as armas utilizadas para o jogo. Veja os eufemismos que escolhemos para as palavras sinônimas que dispomos no tabuleiro:

ARMAS DO JOGO		EUFEMISMOS
	Hydroavião	“acima do peso” (Resposta: B1)
	Canhão	“a outra” (Resposta: A1)
	Submarino	“do jeito que veio ao mundo” (Resposta: A2)
	Bomba	“regime de contenção de despesas” (Resposta: A3)
	Granada	“naqueles dias” (Resposta: C1B)
	Navio de guerra	“sob efeito de álcool” (Resposta: C2)
	Hydroavião	“excêntrico” (Resposta: D1)
	Submarino	“excesso de amor próprio” (Resposta: D4)
	Canhão	“excluído” (Resposta: 3A)
	Granada	“falta de ordem” (Resposta: B3)
	Hydroavião	“falta de harmonia estética” (Resposta: A4)
	Canhão	“fazer a passagem” (Resposta: C3)
	Submarino	“homem avançado em anos” (Resposta: C4)
	Navio de guerra	“homem muito dado a mulheres” (Resposta: D2)
	Hydroavião	“fisicamente incapacitado” (Resposta: D3)
	Bomba	“privado da liberdade” (Resposta: B4)

**Dica 1:** professor, os eufemismos e as palavras sinonímicas relacionadas a eles foram retirados do “Dicionário de Eufemismos” (OLIVEIRA, 2015). Entretanto, você poderá substituir por outras propostas. Desse modo, se o seu livro didático trouxer sugestões de eufemismos, você poderá utilizá-las também.

**Dica 2:** na lista dos eufemismos, você poderá acrescentar exemplos para contextualizar melhor seus usos.

### Como jogar?

- Solicite que a turma forme times.
- Disponha o tabuleiro de modo que todos os times consigam visualizá-lo.
- Em uma caixa, coloque as fichas de papel com os eufemismos. Essa será a caixa de ferramentas, sendo que cada ficha é uma arma.
- Solicite que um membro de cada time sorteie sua arma na caixa e acerte o navio do tabuleiro.
- O professor será o mediador do combate, dizendo se o navio do tabuleiro foi acertado ou não; ou seja, se é possível fazer a relação sinonímica entre o eufemismo e a palavra da ficha.
- O mediador também controlará o time que mais derrubar os navios, sendo esse o ganhador do jogo.

## ATIVIDADE 5

### Produção de História em Quadrinhos: relações de sinonímia

#### Qual é o conhecimento a ser compartilhado?

Esta atividade envolve o desenvolvimento da capacidade de leitura, compreensão, inferência e síntese, por meio do estudo das relações sinonímicas. A partir disso, é proposta a produção de História em Quadrinhos (HQ).

#### Como desenvolver a atividade?

- Selecione tiras em quadrinhos e atribua uma palavra-chave que faça referência ao tema de cada uma.

**Dica: a “Turma do Xaxado”<sup>4</sup> apresenta tiras em quadrinhos com a utilização de variedades linguísticas populares bastante conhecidas e utilizadas por nós. Dessa forma, você poderá provocar reflexões sobre a riqueza que existe na diversidade de “falares” da nossa Língua.**

- Distribua entre duplas de estudantes as tiras em quadrinhos selecionadas e reserve as palavras-chave que você sugeriu.

**Dica: verifique se o seu livro didático contempla este conteúdo. Se ele apresentar sugestões de HQ, você poderá utilizá-las. Além disso, é conveniente que esta atividade seja desenvolvida após a abordagem sobre as características de uma HQ.**

- Após a leitura e a análise da HQ, cada dupla deverá sugerir uma palavra que possa ser considerada como tema para sua tira em quadrinhos.
- Disponha em lugar visível para toda a turma as palavras-chave que você sugeriu e proponha uma discussão para que as duplas percebam o nível de semelhança dessas palavras com as que elas sugeriram.

**Dica: nessa etapa, é oportuno desenvolver a ideia de que os sinônimos encontram seus pares semelhantes dentro de um contexto de uso.**

---

<sup>4</sup> Você poderá ter acesso a essas tirinhas por meio do site: <http://turmadoxaxado.blogspot.com.br/2008/12/tiras-da-turma-do-xaxado.html> (acesso em dez. 2017).



- Depois que cada dupla conseguir encontrar o par sinonímico para sua palavra, os estudantes deverão pesquisar outros sinônimos para as palavras que eles têm em mãos.

**Dica: essa pesquisa pode ser feita por meio do uso dos dicionários escolares ou, ainda, pelo Dicionário de Sinônimos<sup>5</sup>.**

- Esta pesquisa deve ser registrada na proposta de painel abaixo:

Pares de palavras da dupla	Resultado da pesquisa de seus sinônimos	Palavras da pesquisa que não funcionam com sinônimos no contexto da HQ

- Após o registro, as duplas selecionarão uma das palavras da pesquisa que não funcionou como sinônimo no contexto da HQ lida, a fim de que ela seja o tema da tira em quadrinhos que deverá ser produzida.

### Sugestão para produzir as tiras em quadrinhos

- Para a confecção da HQ, sugerimos a utilização do programa “Pixton”<sup>6</sup>.
- Ele permite que os próprios estudantes elaborem sua HQ de modo simples. Além disso, há uma gama de possibilidades de delimitação da história, por meio de personagens e ambientes que o próprio *software* disponibiliza.

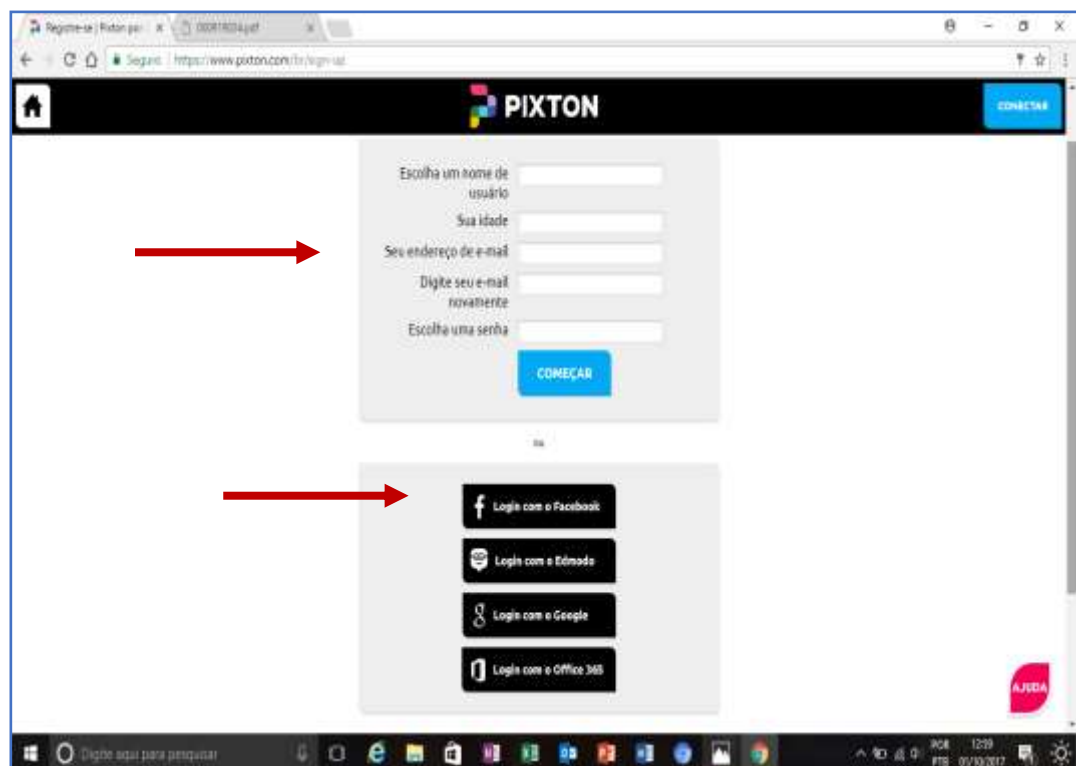
<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.sinonimos.com.br/>> (acesso em dez. 2017).

<sup>6</sup> Esse *software* é livre e pode ser acessado gratuitamente pelo *link* <https://www.pixton.com/br/create/comic-strip/bp1jx2d1> (acesso em dez. 2017).

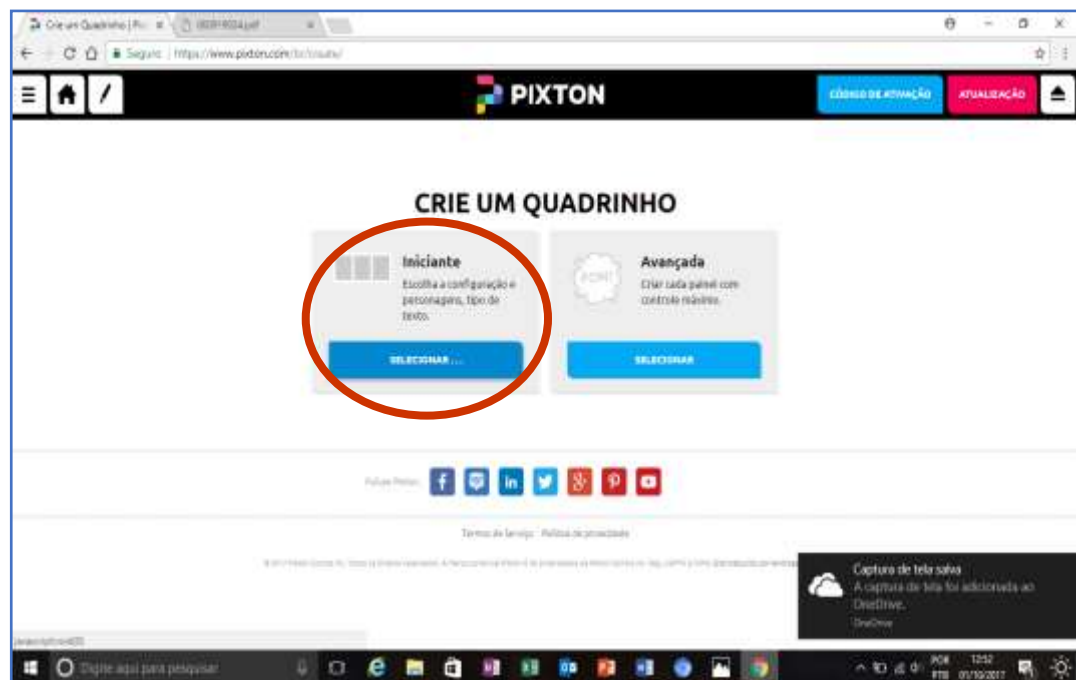
- Ao acessar a plataforma do “Pixton”, os estudantes devem entrar no campo “Pixton para Diversão” (os outros são pagos).



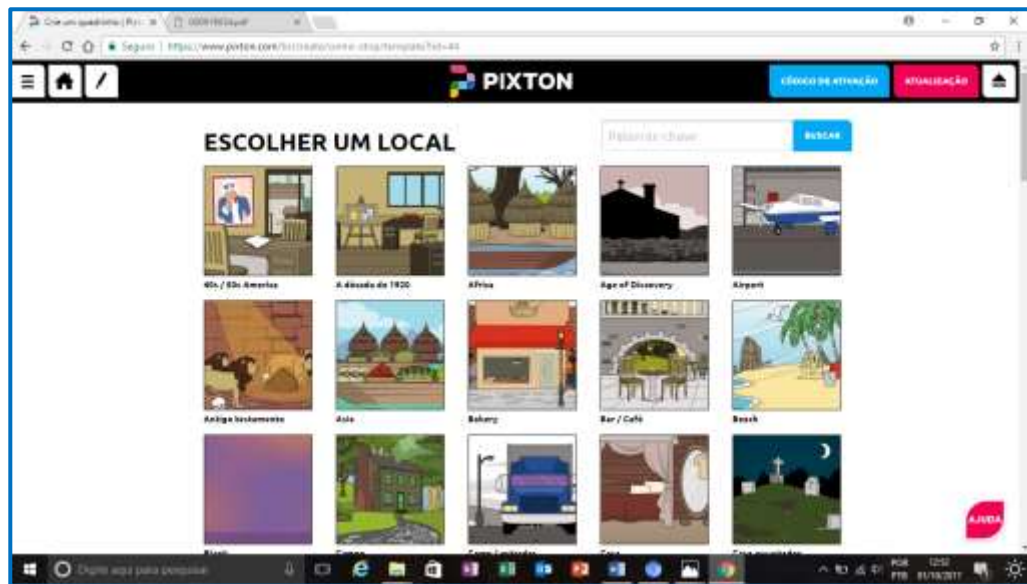
- Em seguida, eles devem fazer o registro para uso do programa ou acessá-lo por meio do *Facebook*.



- Na próxima etapa, escolhe-se o tipo de ambiente para trabalho: para iniciantes ou mais avançado. Ao escolher o campo para iniciante, peça que os estudantes selecionem o formato “Quadrinho”. Com isso, aparecerão várias temáticas de histórias.



- Ao seleccionar um dos temas, escolhe-se os personagens.



- Por fim, a plataforma gera a primeira vinheta com ícones para escrita e edição das feições e posturas dos personagens. Com o término da primeira vinheta, basta clicar no ícone “positivo” para ter acesso a outras, dando continuidade à HQ.



## ATIVIDADE 6

### Estudo dos antônimos com os Memes

#### Qual é o conhecimento a ser compartilhado?

Nesta atividade, deve-se propiciar a reflexão sobre as diversas formas de realização dos antônimos, como a polaridade, o sentido gradativo, afirmação/negação, dentre outras<sup>7</sup>.

#### Como desenvolver a atividade?

- Inicialmente, você pode sondar o que a turma já sabe sobre antônimos, solicitando que sejam dados exemplos.
- A partir do conhecimento prévio dos estudantes, é importante ampliar o conceito sobre antônimos. Para isso, sugerimos a leitura comparativa e analítica de alguns Memes<sup>8</sup> que exploram palavras que se contrastam.

#### Antônimos com efeito de polaridade e gradação

- Mostre os seguintes Memes:

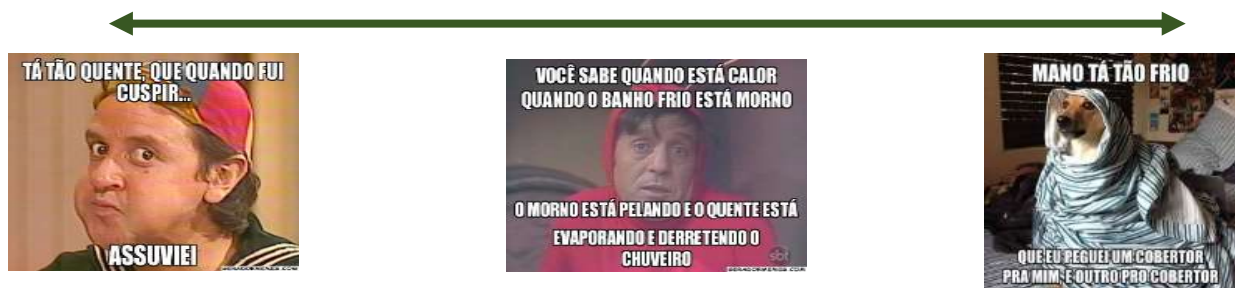


- Desenhe uma linha no quadro, explicando que cada ponta da linha é um polo que se distancia do outro. Com essa visão, peça que a turma disponha os Memes nesta linha, a partir das palavras que estão mais polarizadas. Dessa forma, a disposição será a seguinte:

<sup>7</sup> Para uma melhor visualização sobre os tipos de antônimos, recomendamos que você observe o quadro com o resumo de suas classificações nas páginas 31 e 32 deste Caderno.

<sup>8</sup> Segundo Fontanella (2009, p. 8), os Memes são “ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral”.





- Analise e reflita sobre o sentido gradativo que pode existir entre as palavras “quente” e “frio”. Assim, discuta com a turma sobre os efeitos de polaridade e gradação que a antonímia pode provocar.

### Antônimos com efeito de afirmação e negação

- Faça duas colunas no quadro com as inscrições “positivo” e “negativo”.

Positivo	Negativo

- A partir da análise dos Memes, a seguir, peça que a turma os organize nas colunas.

Positivo	Negativo
 	 

**Dica 1: você poderá selecionar com os estudantes outros Memes que sejam utilizados por eles nas redes sociais.**

**Dica 2: caso o seu livro didático sugira os gêneros digitais como objeto de ensino, você poderá utilizar essa atividade durante esse período, trabalhando as características dos Memes.**

- Promova uma análise sobre a não existência de gradação entre os textos dos Memes e sobre a definição do sentido antonímico por meio da palavra afirmativa (“sim”) e negativa (“não”).

### **Antônimos com efeito de oposição direcional**

- Mostre os Memes, a seguir, oculte uma de suas palavras no texto e solicite que a turma complete de acordo com o sentido do texto.



*Acha* (oculte “acha” no Meme)



*Alcança* (oculte “sempre alcança”)



*Esquerdo* (oculte “esquerdo”)

- Pergunte para a turma como eles conseguiram sugerir as palavras ocultadas.
- Provoque uma reflexão e análise sobre as palavras antônimas que indicam oposição de direções, mas não necessariamente uma polaridade ou gradação de sentido: “procurar/ achar”; “esperar/ alcançar”; “direito/ esquerdo”; “inverno/ verão”.

### Antônimos com efeito de reciprocidade

- Mostre os Memes para turma e solicite que eles infiram os possíveis interlocutores de cada discurso: “professor/estudante”; “marido/esposa”; “médico/paciente”; “pais/filhos”.

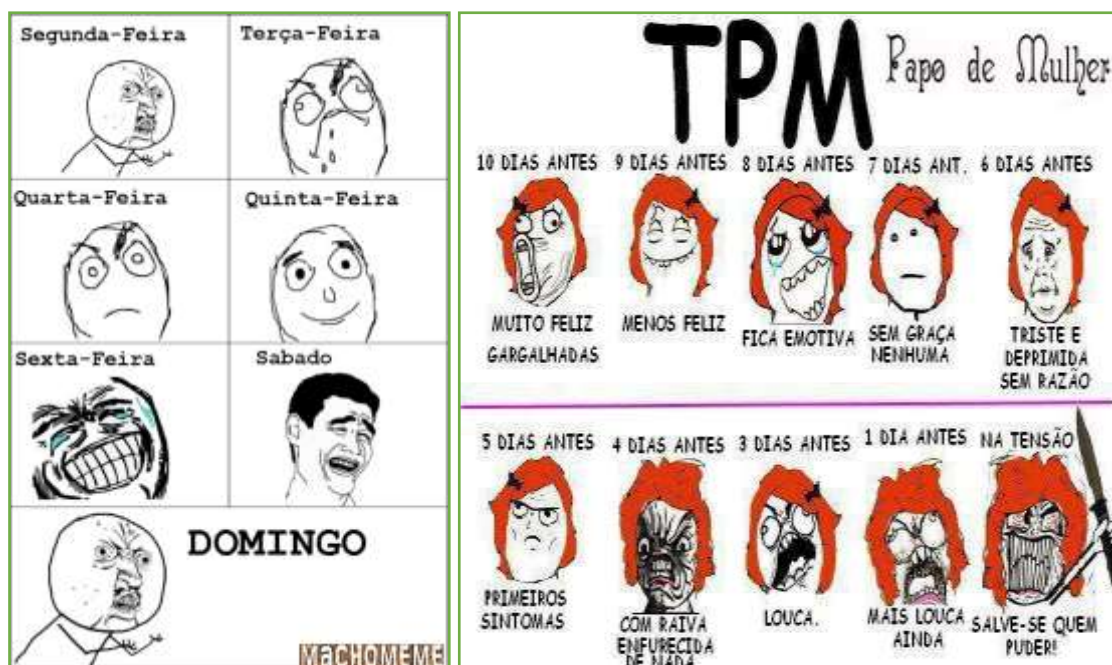


- Discuta com a turma sobre a formação desses pares antonímicos que indicam reciprocidade a partir de dois pontos de vista diferentes.

### Antônimos com efeito de escala graduável

- Proponha a leitura e análise destes dois Memes:





- Conduza a análise de modo que a turma perceba a existência de palavras com conteúdos incompatíveis, mas que possuem uma ordem cíclica (o Meme com os dias da semana) e gradual (Meme com os estágios da TPM).

**Dica:** professor, neste momento, você pode demonstrar que os antônimos não são apenas palavras opostas, mas podem aparecer fora de um conteúdo binário. Assim, há os antônimos que indicam conjuntos ordenados serialmente (notas escolares, números, escalas de desempenho) e os que demonstram conjuntos com ordenação cíclica (dias da semana, estações do ano, meses).

- Proponha uma produção de texto: os estudantes devem criar uma escala de ânimo de estudo do primeiro até o último bimestre do ano letivo, utilizando desenhos e palavras antonímicas que revelem uma escala graduável de humor.

**Dica:** na produção de texto, você pode utilizar os recursos disponíveis. Assim, os desenhos podem ser pesquisados na *internet*, em revistas ou podem ser produzidos pelos próprios estudantes. Além disso, você pode sugerir que eles utilizem os *emoticons* ou, ainda, que façam seus próprios Memes a partir do site “[geradordememes.com/criar](http://geradordememes.com/criar)” (acesso em dez. 2017).

## ATIVIDADE 7

### Palavras cruzadas com antônimos e sinônimos

#### Qual é o conhecimento a ser compartilhado?

O objetivo é desenvolver ações que incentivem a descoberta dos sentidos das palavras nos textos por meio de inferências. Além disso, incentivar a pesquisa em dicionários escolares, a fim de confirmar ou refutar as hipóteses anteriormente sugeridas. O resultado dessas ações deve culminar na produção de palavras cruzadas por meio da plataforma Educolorir.com.<sup>9</sup>

#### Como desenvolver a atividade?

- Selecione no livro didático os textos de sua escolha.
- Solicite a identificação das palavras cujo sentido seja desconhecido pelos estudantes. Caso o livro selecionado apresente um glossário, analise com eles se as informações trazidas auxiliam na compreensão textual.
- Após a identificação dessas palavras, peça que os estudantes levanten hipóteses sobre o seu sentido, a partir do texto, registrando por escrito os palpites levantados, formando, assim, uma lista.

**Dica: ao solicitar a descoberta do sentido das palavras, por meio das hipóteses, oriente que eles façam uma lista com definições sinonímicas e antonímicas.**

- Incentive que os estudantes pesquisem no dicionário escolar as palavras constantes na lista produzida. Desse modo, o objetivo é que seja possível analisar se as respostas estão coerentes com o resultado da pesquisa.

**Dica: Você pode pedir para que seja baixado no celular o aplicativo livre para *Android Sinônimos Offline*, por meio do *Google Play Store*. Há também a sua versão disponibilizada por meio do site [www.sinonimo.com.br](http://www.sinonimo.com.br) (acesso em dez. 2017). Apesar do nome, a plataforma oferece acesso à pesquisa para antônimos também.**

---

<sup>9</sup> O acesso ao Educolorir.com é disponibilizado pelo *software* livre <https://www.educolorir.com/crosswordgenerator/por/> (acesso em jan. 2017). Esse gerador é um recurso que permite, por meio de uma plataforma simplificada, criar e salvar palavras cruzadas.

- Proporcione um momento em que toda a turma possa comparar e discutir sobre o alinhamento ou as discrepâncias entre as suas hipóteses sobre o sentido sinonímico e antonímico das palavras e as suas opiniões após a pesquisa nos dicionários escolares.
- Após as discussões, cada equipe irá organizar sua lista definitiva com as palavras pesquisadas, seu sentido sinonímico e seu sentido antonímico.
- Com esta lista pronta, apresente o gerador de palavra cruzada Educadorir.com.

### Passo a passo para a geração da palavra cruzada

- Ao acessar o site, aparecerá a seguinte página.

← → ↻ Seguro | <https://www.educolorir.com/crosswordgenerator/por/>

## Gerador de Palavras Cruzadas - Educolorir.com

Há um problema (bug) conhecido com o Chrome na hora de salvar os resultados.  
Recomendamos utilizar outro navegador para visitar nosso site para usar o gerador de palavras cruzadas

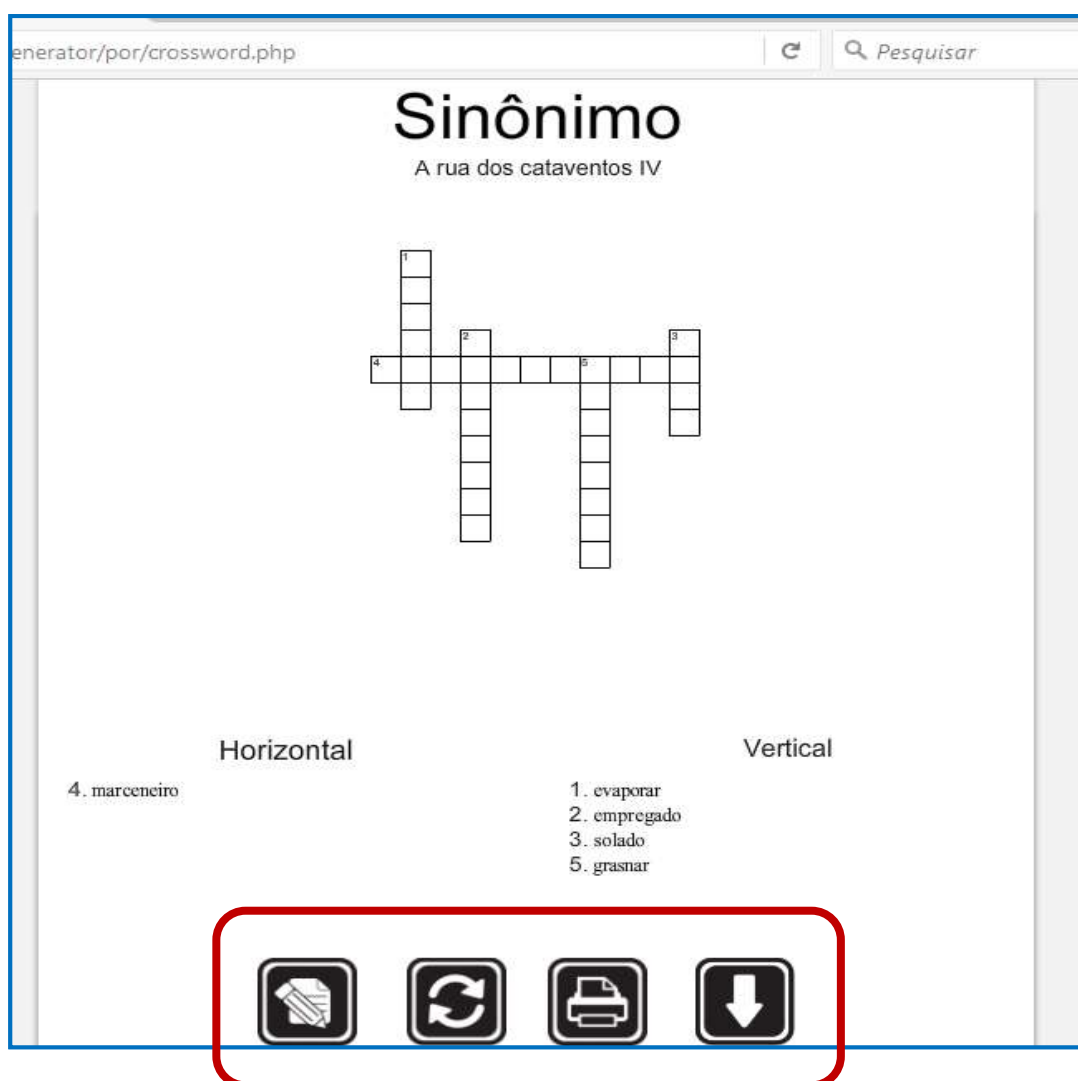
**Título\***

**Subtítulo**  
Opcional: use este espaço para incluir informações adicionais abaixo do título.

	Palavras	Descrições
#1*	<input type="text"/>	<input type="text"/>
#2*	<input type="text"/>	<input type="text"/>
#3*	<input type="text"/>	<input type="text"/>
#4	<input type="text"/>	<input type="text"/>
#5	<input type="text"/>	<input type="text"/>
#6	<input type="text"/>	<input type="text"/>
#7	<input type="text"/>	<input type="text"/>
#8	<input type="text"/>	<input type="text"/>
#9	<input type="text"/>	<input type="text"/>
#10	<input type="text"/>	<input type="text"/>
#11	<input type="text"/>	<input type="text"/>
#12	<input type="text"/>	<input type="text"/>
#13	<input type="text"/>	<input type="text"/>
#14	<input type="text"/>	<input type="text"/>
#15	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**Submit**

- No campo das “palavras”, peça que os estudantes digitem as que foram selecionadas no texto. Já no campo das “descrições”, eles irão escrever o respectivo sentido sinonímico. Para a formação das palavras cruzadas de antônimos, basta repetir a ação, registrando as palavras de sentido antonímico na segunda coluna.
- Logo após, basta clicar em “Submit” para a própria plataforma gerar a palavra cruzada.
- Formada a palavra cruzada, é possível mostrar as soluções, configurar a formatação, imprimir e salvar o documento, a partir dos ícones destacados a seguir:



**Dica:** Quando todos tiverem produzido seus materiais, você poderá imprimi-los, formando um caderno de palavras cruzadas a ser compartilhado e feito por toda a turma. Essa ação irá reforçar a memorização dos vocabulários antonímicos e sinonímicos trabalhados.

## ATIVIDADE 8

### Ditados populares: brincando com os contrastes

#### Qual é o conhecimento a ser compartilhado?

O estudante deve reconhecer as diferentes formas que os antônimos podem se apresentar, gerando diversos efeitos expressivos.

#### Como desenvolver a atividade?

- Converse com os estudantes sobre o que eles conhecem sobre os Ditados Populares.

**Dica: se o livro didático contemplar esse gênero, esta atividade pode ser aplicada neste momento. Caso contrário, é interessante trabalhar com as características do Ditado Popular.**

- Mostre figuras, relacionadas ao Ditado Popular, e peça para que elas sejam relacionadas com alguma outra que tenha um certo nível de distância da imagem apresentada. Neste momento, tente ampliar o conceito sobre antônimos por meio de análises e discussões. Veja a sugestão a seguir:

#### Sugestão

Selecionamos estes dez Ditados Populares que irão conduzir a atividade. Desse modo, as figuras devem estar relacionadas a algumas palavras destes Ditados. Se o livro didático trazer outros exemplos, você poderá adaptar as imagens de acordo com eles.

<b>Cão que ladra não morde.</b>
<b>Devagar se vai ao longe.</b>
O barato sai caro.
O seguro morreu de velho.
Para cima todo santo ajuda.
<b>Para bom entendedor, meia palavra basta</b>
Quem casa quer casa.
Quem ri por último ri melhor.
<b>Uma andorinha sozinha não faz verão.</b>

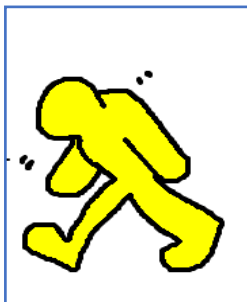
**Cão que ladra não morde.**



**Imagens:**  
**Cão e gato**  
**Latir e miar**

Oposição por reciprocidade a partir de dois pontos de vista diferentes. Esse caso de antonímia assemelha-se, por exemplo, aos pares marido/mulher, médico/paciente, aluno/professor.

**Devagar se vai ao longe**



**Imagens:**  
**Devagar e rápido**

Oposição por polaridade. É o tipo de antonímia mais comum, assim como os pares: dia/noite, quente/frio, claro/escuro. Em alguns casos, pode indicar sentido gradativo, como em rápido/moderado/devagar.

**Uma andorinha sozinha não faz verão.**



**Imagens:**  
**Sim e não**

Oposição por complementaridade, indicada por termos de afirmação e negação. Nesse caso, não há um sentido gradativo.

**Para bom entendedor, meia palavra basta**



**Imagens:**  
**Numerais**

Antonímia não binária, ordenada serialmente. É o caso de notas e níveis de satisfação, por exemplo.

**Atenção:** para mais informações, consulte, no fim deste Caderno Suplementar, o quadro explicativo sobre as diversas formas que a antonímia pode acontecer.

- Proponha o seguinte questionamento: “E se ‘invertêssemos’ os ditados populares? O que aconteceria?”

**Dica:** escolha um ou dois ditados populares e faça a “inversão” como forma de exemplificar a atividade que eles farão. Por exemplo: para “Cão que ladra não morde”, teríamos “Gato que mia morde”; para “Devagar se vai ao longe”, teríamos “Rápido se chega próximo”.

- Após as discussões, forme grupos e proponha que os próprios estudantes façam os possíveis contrastes com os ditados populares.

**Dica:** a seguir, constam algumas possibilidades de contrastes que podem servir de auxílio para os estudantes, caso eles precisem de ajuda ou de alguma dica. Entretanto, é importante incentivá-los a refletir sobre essas possíveis relações. Desse modo, para auxiliar nessa busca, você pode orientá-los para que pesquisem no dicionário escolar, a fim de que as ideias surjam a partir da leitura dos verbetes das palavras que fazem parte do ditado popular.

Cão que ladra não morde.	Gato que mia morde.
Devagar se vai ao longe.	Rápido se chega próximo.
O barato sai caro.	O caro sai barato.
O seguro morreu de velho.	O arriscado morreu novo.
Para bom entendedor, meia palavra basta.	Para mau entendedor, duas palavras não bastam.
Para cima todo santo ajuda.	Para baixo nenhum santo ajuda.
Quem casa quer casa.	Quem separa quer rua.
Quem ri por último ri melhor.	Quem ri primeiro ri pior.
Uma andorinha sozinha não faz verão.	Duas andorinhas acompanhadas fazem a primavera.
A pressa é inimiga da perfeição.	A lentidão é amiga da perfeição.

**Atenção:** essas antonímias que utilizamos para modificar os ditados populares são somente sugestões e exemplos. O estudante utilizará as pesquisas e a criatividade para criar relações diversas.

- A atividade pode ser finalizada com um jogo de mímica. Desse modo, cada grupo que ficou com um ditado popular deverá encenar a nova construção que foi elaborada com o efeito antonímico. Por fim, quando a turma conseguir descobrir, é importante refletir e analisar os efeitos de sentido com os antônimos escolhidos.

## ATIVIDADE 9

### Ludo Humano: torneio com sinônimos e antônimos

#### Qual é o conhecimento a ser compartilhado?

Por meio da leitura de textos do livro didático, os estudantes devem ser conduzidos para o desenvolvimento de atitudes de análise, reflexão e pesquisa. Com isso, espera-se que eles possam reconhecer o sentido das palavras no texto e ampliar o leque de possibilidades de uso delas por meio da construção de relações antonímicas e sinonímicas.

#### Como desenvolver a atividade?

- Selecione os textos do livro didático para leitura, compreensão e interpretação.
- Solicite aos estudantes a verificação das palavras no glossário, a fim de analisar se elas fazem parte do seu repertório. Além disso, peça para que sejam identificadas outras palavras no texto que não façam parte do seu hábito de uso.
- Registre essas palavras selecionadas no quadro e incentive uma pesquisa nos dicionários escolares para relacionar a melhor definição do verbete com o sentido do texto.
- A partir da pesquisa, elabore, coletivamente, as definições sinonímicas e antonímicas para cada palavra.
- Essa listagem será a base para a elaboração do torneio “Ludo Humano”.

#### Como montar o Ludo Humano?

- O Ludo Humano é um jogo de dados. Nele são colados no chão vários quadrados, de modo que a quantidade deles varia de acordo com o número de perguntas que forem elaboradas.

**Dica: Esses quadrados podem ser feitos com folha de plástico tipo EVA, colados no chão com fita adesiva.**

- Cada quadrado deve conter uma pergunta sobre as palavras anteriormente trabalhadas.



### Sugestões de perguntas:

- O sinônimo de \_\_\_\_\_ no texto é semelhante à \_\_\_\_\_.
- No texto, o antônimo que oferece contraste à palavra \_\_\_\_\_ pode ser \_\_\_\_\_.
- Se a palavra \_\_\_\_\_ for substituída pelo sinônimo \_\_\_\_\_, ocorrerá alteração de sentido no texto?
- O contraste para a palavra \_\_\_\_\_ é coerente com o sentido do texto?

- Além disso, pode-se ainda colocar em alguns envelopes comandos da seguinte espécie: “**volte uma casa**”; “**ande mais duas casas**”; “**passe a sua vez**”, dentre outras situações que otimizem a ludicidade do torneio.

**Dica: Essas perguntas devem estar dentro de envelopes, colados ao lado de cada quadrado feito de EVA.**

### **Como jogar?**

- Forme duas equipes e peça que cada uma escolha seu representante para ser o líder do grupo.
- Cada representante irá jogar o dado, quem tirar o maior número começa a primeira rodada do jogo.
- O dado é jogado novamente, dependendo do número tirado, o líder caminhará pelos quadrados expostos no chão. Assim, ele deverá pegar o envelope com a pergunta, no quadrado em que ele parar, reunir-se com o seu grupo e dar a resposta.

**Dica: estabeleça um tempo para que as respostas sejam dadas.**

- Caso a equipe acerte, o líder continua jogando os dados. Se a resposta não for adequada, passa-se a vez para o outro grupo.
- Ganha o jogo quem conseguir chegar primeiro no último quadrado.

**Dica: quanto mais rodadas as equipes jogarem, maior será a capacidade de memorização das palavras trabalhadas com suas relações de sentido.**

## RESUMO CONCEITUAL SOBRE ANTONÍMIA E SINONÍMIA

Ao desenvolver as atividades deste caderno, é importante compreender que a antonímia e a sinonímia acontecem nas relações textuais. Devido a esse fator, todas as atividades devem ter como base os sentidos que se constroem na interação entre leitor e texto.

Com essa perspectiva, os antônimos e os sinônimos demonstram o seu caráter não perfeito. Isso significa dizer que o trabalho em sala de aula com as palavras fora de um contexto de uso fragiliza e minimiza a abrangência de interpretações e compreensões textuais, bem como a possibilidade de ampliar o vocabulário dos estudantes.

Diante dessa situação, compreendemos a complexidade em que essas duas relações estão situadas. Nessa visão, com o objetivo de melhor visualizar algumas de suas especificidades, elaboramos dois quadros que englobam algumas características da antonímia e da sinonímia.

Neste primeiro quadro, elaboramos um resumo das várias formas que as relações antonímicas podem acontecer no texto. Nesse sentido, estes conceitos podem ser trabalhados com os estudantes durante o desenvolvimento das atividades, sem necessidade de um momento específico para sua teorização.

ANTONÍMIA: RELAÇÕES DE CONTRASTE		
Contraste por oposição		Exemplos
Antonímia em sentido estrito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polaridade.</li> <li>• Sentido gradativo.</li> </ul>	<p>“O dia está quente” indica que “O dia não está frio.”</p> <p>Contudo: “O dia não está quente” não indica necessariamente que esteja frio. Poderá haver gradação para “fresco” ou “morno”, por exemplo.</p>
Complementaridade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não existência de gradação.</li> <li>• Definida em termos de afirmação/negação.</li> </ul>	<p>“Francisco está ausente” implica “Francisco não está presente”. Assim: “Francisco está presente” implica “Francisco não está ausente.”</p>
Reciprocidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação significativa a partir de dois pontos de vista diferentes.</li> </ul>	<p>marido/ esposa, pai/ filho, médico/ paciente, professor/ estudante.</p>
Oposição direcional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duas direções opostas possíveis, a partir de um ponto determinado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação de consequência: procurar/ encontrar, aprender/ saber (positivo), saber/ esquecer (negativo).</li> <li>- Oposição ortogonal (relação de oposição perpendicular): norte/ leste e oeste, oeste/ norte e sul.</li> <li>- Oposição antipódica (relação de oposição diretamente oposta): norte/ sul, oeste/ leste, verão/ inverno.</li> </ul>

Contraste não binários		Exemplos
Conjuntos ordenados serialmente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos incompatíveis.</li> <li>• Cada membro possui seu lugar na série, existindo um membro inicial e um membro final.</li> </ul>	<u>Escalas (graduáveis)</u> : ótimo, bom, suficiente, medíocre. <u>Graus (não graduáveis)</u> : graus militares, notas escolares, números etc.
Conjuntos ordenados ciclicamente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos incompatíveis.</li> <li>• Cada membro tem o seu lugar no ciclo, com ordenação sucessiva.</li> </ul>	Estações do ano, meses, nomes dos dias da semana.

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Lyons (1977, p. 270 - 290 apud VILELA, 1994, p. 166).

Ao observarmos os aspectos teóricos definidos no quadro anterior, compreendemos que as relações antonímicas ocorrem muito além do seu sentido estrito, que se revela na oposição por polaridade de sentido. Diante desse cenário, há outras possibilidades de análises de textos por meio de relações tanto por oposição quanto as que não envolvem dois elementos opostos, mas conjuntos que podem ser seriados ou cíclicos.

Já o quadro seguinte apresenta um resumo dos conceitos de sinonímia segundo alguns estudiosos:

Lyons (1981)	A sinonímia está ligada a fatores descritivos, expressivos e sociais: o que a palavra em si descreve, qual o seu efeito de sentido e em quais convencões sociais elas estão situadas.
Câmara Jr (1986)	A sinonímia pode variar em abrangência, complexidade e efeito estético.
Borba (1997)	Está situada na coincidência de significados entre as palavras, com a aproximação de conceitos.
Pottier (1978) Picoche (1977) Barbosa (1998)	Homossemia total: sinonímia (rara). Homossemia parcial: parassinonímia (aproximação de sentidos).
Vilela (1994)	Sinonímia total: comutabilidade entre duas palavras em todos os contextos (rara). Sinonímia parcial: comutabilidade entre palavras em contextos específicos.
Ilari (1997)	Sinonímia no ensino: deve evidenciar os diferentes efeitos que os sinônimos podem assumir nos momentos de substituição de uma palavra por outra.

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos referenciais teóricos.

Podemos analisar que, apesar de cada autor utilizar uma abordagem teórica própria para se referir ao que em sala de aula ensinamos como sinonímia, há entre eles um ponto de convergência sobre a questão. Com isso, é possível perceber que, preservando as particularidades teóricas de cada um, a sinonímia refere-se a uma forma de equivalência não perfeita entre as palavras, excetuando-se os raros casos de sinônimos perfeitos em terminologias específicas a algumas áreas do conhecimento.

Em suma, podemos concluir que a antonímia e a sinonímia, de modo geral, são relações que devem ser analisadas dentro de um quadro discursivo situado. Com isso, as atividades escolares voltadas para esse conteúdo devem sempre estar pautadas no texto em que as palavras se articulam.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Aparecida. Relações de significação nas unidades lexicais. In: CARVALHO, N. M.; SILVA, M. E. B. **Anais do 1º Encontro Nacional do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL**. Recife, 1998, p. 19 - 40.

BORBA, Francisco da Silva. **Organização de dicionários**: uma introdução à lexicografia. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CÂMARA JR., Mattoso. **Dicionário de Linguística e Gramática**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

FONTANELLA, Fernando. **O que é um meme na Internet? Proposta para uma problemática da memesfera**. Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional da ABCiber, São Paulo, 2009.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

OLIVEIRA, Roseli. **Dicionário de Eufemismos da Língua Portuguesa**. Foz do Iguaçu: Editares, 2015.

PICOCHÉ, Jacqueline. **Précis de Lexicologie Française**: l'étude et l'enseignement du vocabulaire. Paris: Nathan Univeristé, 1977.

POTTIER, Bernard. **Linguística geral**: Teoria e descrição. Tradução e adaptação portuguesa de Waldomário Macedo. Rio de Janeiro: Presença, Universidade Santa Úrsula, 1978.

VILELA, Mário. **Estudos de Lexicologia do Português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.