

**O ENSINO DE SINONÍMIA E ANTONÍMIA  
EM TURMAS DE SEXTO ANO<sup>319</sup>**

*Cleidiana Cardoso Nazareno Ferreira (UFU)*

[cleidiana.nazareno@gmail.com](mailto:cleidiana.nazareno@gmail.com)

*Eliana Dias (UFU)*

[elianadias07@gmail.com](mailto:elianadias07@gmail.com)

**RESUMO**

O desenvolvimento da competência comunicativa envolve questões relacionadas ao estudo lexical de forma contextualizada. Nesse sentido, acreditamos que o ensino das relações semânticas de sinonímia e antonímia, em turmas de sexto ano, pode contribuir para a ampliação do vocabulário dos estudantes, auxiliando-os no desenvolvimento de uma maior fluidez do entendimento dos textos nas interações discursivas. Assim, o nosso objetivo é oferecer subsídios teórico-práticos para o professor de língua portuguesa, por meio de propostas de atividades de vocabulário, suplementares aos livros didáticos, a partir dos fenômenos sinonímicos e antonímicos. Em relação aos fundamentos teóricos, nosso embasamento firma-se em estudos de Bernard Pottier (1978), Maria Aparecida Barbosa (1998), Claudio Cezar Henriques (2011), Mário Vilela (1994), John Lyons (1977), dentre outros estudiosos da área. Nesses termos, nossa pesquisa é desenvolvida com a participação de estudantes de sexto ano de uma escola pública do Distrito Federal. A partir do construto teórico firmado e de descrições e análises de exercícios sobre sinonímia e antonímia em livros didáticos, produzimos atividades direcionadas ao ensino desses fenômenos. Com essa produção, essas atividades foram aplicadas nas turmas de sextos anos, avaliando a viabilidade das nossas propostas.

**Palavras-chave:** Ensino do léxico. Livro didático. Relações semânticas.

**1. Considerações iniciais**

O desenvolvimento da competência discursiva perpassa pelo domínio de vários aspectos relacionados às linguagens. Dentre esses aspectos, concebemos que as questões ligadas ao conhecimento lexical constituem um dos componentes basilares para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual dos estudantes. Com isso, percebemos a necessidade de contribuir com questões teórico-práticas para o en-

---

<sup>319</sup> Este artigo foi concebido a partir de uma pesquisa maior sobre o ensino das relações semânticas de sinonímia e antonímia em turmas de sexto ano, com a proposta de elaboração de um Caderno Suplementar ao livro didático. A pesquisa está em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proffletras) da Universidade Federal de Uberlândia

sino das relações semântico-lexicais, como uma das formas de favorecer a ampliação léxico-vocabular dos estudantes.

Nesses termos, nossa proposta direciona-se para o ensino dos fenômenos sinonímicos e antonímicos em turmas de sexto ano. Para isso, primeiramente, analisamos como essas relações semânticas são abordadas em livro didático de grande distribuição nacional e, em seguida, propomos sugestões suplementares a esse material, de modo que o professor possa agir diante das lacunas observadas. Por fim, aplicamos as atividades sugeridas em turmas de sexto ano, avaliando o desenvolvimento dos exercícios.

Além das considerações iniciais e finais, este artigo está organizado em quatro seções. Na primeira, apresentamos os procedimentos metodológicos. Na segunda, exploramos algumas concepções teóricas sobre o ensino de vocabulário, por meio das relações sinonímicas e antonímicas. Na terceira seção, tecemos uma análise sobre como o livro didático aborda essa temática. Por fim, na quarta parte, apresentamos duas propostas de atividade que podem ser desenvolvidas de modo complementar ao livro didático.

## **2. Procedimentos metodológicos**

Nosso percurso metodológico parte do pressuposto de que ações direcionadas para o ensino devem ser pautadas por uma atitude que concilie prática e teoria como elementos indissolúveis. Desse modo, deve haver uma colaboração mútua entre os pesquisadores e os participantes da pesquisa. Nesse ideário, nos respaldamos na proposta de pesquisação de Michel Thiollent (2011).

Nessa perspectiva, dialogamos ainda com os estudos de Maria Aparecida Barbosa (1998), Maria Tereza Camargo Biderman (2001), Claudio Cezar Henriques (2011), John Lyons (1977), Jacqueline Picoche (1977), Bernard Pottier (1978) e Mário Vilela (1994), relacionados aos aspectos sinonímicos e antonímicos, evidenciando a nossa concepção de ensino de vocabulário. A partir desse construto teórico, analisamos como ele é materializado no livro didático de língua portuguesa. Assim, selecionamos como material didático de análise o livro didático com maior dis-

tribuição nacional, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>320</sup>.

Preliminarmente, constatamos uma baixa frequência de atividades relacionadas ao ensino das relações semânticas de sinonímia e antonímia no livro didático selecionado. A partir dessa situação, elaboramos sugestões de atividades complementares ao material didático.

Posteriormente, aplicamos esses exercícios, que foram avaliados pelos estudantes de sexto ano de escola pública do Distrito Federal, participantes da pesquisa. Desse modo, apresentamos, neste artigo, duas dessas atividades, que possuem como fundamento as concepções teóricas sobre sinonímia e antonímia, expostas na seção a seguir.

### **3. *Concepções teóricas sobre sinonímia e antonímia***

O ensino de vocabulário, a partir das relações semântico-lexicais de sinonímia e antonímia, deve levar em consideração a realidade contextual das unidades lexicais. Em seus estudos sobre o léxico, Bernard Pottier (1978, p. 63) afirma que “toda significação é relativa em conjunto de experiência segundo as circunstâncias da comunicação”. É diante dessa assertiva que situamos os estudos da sinonímia e da antonímia em uma perspectiva de contextos de uso.

Analisamos, assim, que o processo de ampliação de vocabulário ultrapassa o conhecimento de novas unidades lexicais. Para além disso, esse saber deve estar amparado em realidades enunciativas, atendendo aos objetivos do discurso. Dessa forma, consideramos pertinente reconhecer algumas características teóricas trazidas por Maria Aparecida Barbosa (1998), Claudio Cezar Henriques (2011) e Mário Vilela (1994) sobre as relações sinonímicas e antonímicas, percebidas em contextos discursivos.

A partir de Claudio Cezar Henriques (2011), consideramos que a sinonímia se enquadra no rol de relações semânticas marcadas por equivalência de significação, enquanto a antonímia se insere nas relações de contraste. No que se refere às relações de equivalência, Maria Aparecida Barbosa (1998) delimita que a sinonímia poderá apresentar-se a partir de homossemias totais ou parciais.

---

<sup>320</sup>. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 18-07-2017.

A homossemia total corresponde a uma espécie de sinonímia perfeita. Esse pressuposto é passível de muitas discussões e conflitos. Jacqueline Picoche (1977) considera, por exemplo, que a existência desse tipo de homossemia é rara, até mesmo em campos terminológicos científicos mais específicos.

Com isso, compreendemos que o ensino da sinonímia na educação básica deve voltar-se para o seu caráter de homossemia parcial<sup>321</sup>, pois, de modo geral, as relações de equivalência não são perfeitas, sendo dependentes da realidade textual. Nesse caso, as unidades léxicas são parcialmente sinônimas, pois, em determinadas ocasiões, elas podem revelar significados com quase o mesmo conteúdo, dependendo do contexto e da própria situação discursiva.

Nessa perspectiva, a minimização do fenômeno sinonímico, para uma questão de simples equivalência e substituição de unidades lexicais, acarreta um ensino engessado em atividades que exploram superficialmente a profundidade de suas possibilidades de uso. Com isso, concebemos 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 e suas práticas discursivas.

Em relação à antonímia, compartilhamos da classificação de Claudio Cezar Henriques (2011) e Mário Vilela (1994). Esses autores percebem que esse fenômeno está no campo das unidades lexicais que indicam relações de contraste. Essas relações englobam diversas situações, que vão além da polaridade de sentidos, trazida pela ideia de antonímia por oposição.

Já em John Lyons (1977), podemos perceber a multiplicidade de relações significativas trazidas pela antonímia. Nesse cenário, ela pode aparecer em um contexto de gradação, ao remeter à noção de elementos intermediários entre polos distintos. Nesse caso, entre os polos “quente” e “frio”, pode haver a relação antonímica gradativa, como “morno” ou “fresco”, por exemplo.

Além das relações de contraste por gradação, John Lyons (1977) considera a antonímia por complementaridade, definidas em termos de afirmação/negação; reciprocidade (como em “marido” e “esposa”, “pro-

---

<sup>321</sup> Maria Aparecida Barbosa (1998) também nomeia a homossemia parcial como parassinonímia.

fessor” e “aluno”); oposição direcional (como em “norte” e “sul”); conjuntos ordenados serialmente (“ótimo, bom”, “regular”, “péssimo”) e conjuntos ordenados de forma cíclica (meses do ano, estações, dias da semana). Com base nesse campo teórico, é imprescindível considerar o ensino dos antônimos a partir da complexa rede de abordagens em que ele se encontra.

Uma vez que não se trata de ensinar aos estudantes a tipologia trazida pelos teóricos, faz-se pertinente desenvolver atividades que contemplem a diversidade de compreensões, interpretações e usos dessas relações de contraste. Desse modo, os professores dos anos finais do ensino fundamental poderão oportunizar aos aprendizes meios para que eles desenvolvam a habilidade de analisar as unidades lexicais em diferentes e gradativos matizes, observando especificidades que contribuam para o desenvolvimento de uma competência discursiva desejada.

Com base nesses direcionamentos, analisaremos, a seguir, como ocorre a abordagem das relações sinonímicas e antonímicas no livro didático selecionado.

#### **4. Abordagem das relações sinonímicas e antonímicas no livro didático**

Para selecionarmos o material didático que foi consolidado como base para as nossas análises e intervenções, utilizamos como critério de escolha o livro didático com maior distribuição nas escolas públicas brasileiras. Segundo dados do FNDE, dos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a obra *Português Linguagem*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, do ensino fundamental – anos finais, foi a que teve maior quantidade de exemplares distribuídos no último processo de escolha.

Nesse livro didático, as relações sinonímicas e antonímicas não são tratadas como objeto de ensino, pois não há uma especificação de suas características e usos. Além disso, as atividades que fazem menção a essas relações semânticas aparecem de forma indireta e fragmentada, como podemos verificar, na **Figura 1** abaixo.

Podemos observar, nesse exercício, que há uma tendência em direcionar as relações sinonímicas como possibilidades de se evitar a repetição de palavras no texto. Para isso, pede-se aos estudantes que reescre-

vam duas frases, desarticuladas de um contexto de uso, substituindo alguns adjetivos destacados.

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.



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.

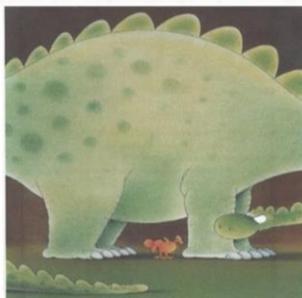
**Figura 1 - Exemplo de atividade que faz menção à sinonímia¶**

**Fonte: Cereja; Magalhães (2012, p. 147).**

Analisamos que exercícios dessa natureza comprometem a amplitude do ensino de vocabulário por meio das relações semânticas sinonímicas. Essa atitude minimiza as suas funções de coesão textual, por exemplo, para uma ação de substituição de unidades lexicais sem objetivos definidos. Desse modo, com uma postura passiva do professor diante da atividade, o estudante pode ser levado a inferir que qualquer unidade lexical sinonímica é passível de substituições aleatórias, sem prejuízo para os objetivos do texto.

Também percebemos essa realidade na abordagem sobre a antonímia. Na **Fig. 2**, a seguir, temos a única atividade que se refere a essa relação semântica no livro didático. Nela, aborda-se apenas os componentes de contraste por oposição.

a) Use adjetivos de sentidos opostos para caracterizar o dinossauro e o cão.



**Fig. 2 - Exemplo de atividade que faz menção à sinonímia**

**Fonte: Cereja & Magalhães (2012, p. 109).**

Entendemos que exercícios dessa natureza, apresentados de forma diminuta, atomizada e indireta, comprometem o propósito de ampliação

de vocabulário dos estudantes. Acreditamos, baseados nos estudos de Maria Tereza Camargo Biderman (2001), que a frequência de atividades e o aprofundamento de suas abordagens são elementos basilares para que os processos mnemônicos sejam ativados e para que, assim, haja uma solidificação cognitiva das unidades léxicas aprendidas em seus contextos de uso.

Nesse cenário, para que o trabalho com os fenômenos antonímicos e sinonímicos com vistas à ampliação de vocabulário seja promovido, é imprescindível que o professor intervenha nas atividades do livro didático. Isso não representa um abandono desse material, mas a necessidade de assumir uma atitude proativa diante de seus textos e exercícios.

Com essa visão, apresentamos, a seguir, duas propostas, elaboradas por nós, suplementares ao livro didático analisado, no que se refere ao ensino de sinônimos e antônimos.

### 5. *Sugestões de atividades suplementares ao livro didático*

Nas duas atividades apresentadas, a seguir, trabalhamos com textos e glossários expostos pelo livro didático analisado. Essas atividades foram aplicadas em turma de sexto ano de escola pública do Distrito Federal, sendo avaliadas pelos estudantes. O livro didático utilizado é o mesmo que constituiu o nosso objeto de análise neste estudo. Ressaltamos, ainda, que essas propostas sugeridas não são receitas prontas, mas podem ser flexibilizadas, sendo utilizados outros textos, de materiais didáticos diversos, desde que sejam feitas as adaptações necessárias.

<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 livro didático.</li><li>• Explorar as possibilidades sinonímicas no campo textual proposto.</li></ul>
<b>Descrição</b>	Preenchimento de ficha lexicográfica, contendo relações sinonímicas das entradas lexicais.
<b>Tempo previsto</b>	5 horas/ aula.

#### **Atividade 1 – Ficha lexicográfica e Relações de sinonímia**

Iniciamos essa atividade com a leitura do texto “Negócio de menino com menina” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 94-95). Inicialmente, eles fizeram uma leitura silenciosa e individual. Em seguida, os estudantes assumiram a leitura oral, dramatizando as falas do narrador e dos personagens do conto.

Após a leitura e a análise do texto, formamos grupos e pedimos que cada equipe ficasse responsável pelo menos por um lexema do glossário apresentado no livro didático. Inicialmente, eles leram as palavras<sup>322</sup> e levantaram hipóteses para o seu significado, a partir do contexto trazido no conto.

Com essas inferências, orientamos que eles pesquiassem no dicionário escolar as palavras que lhes foram destinadas e registrassem em uma folha de anotação a forma como o Verbetes as apresentava. Além de realizar a cópia dessas acepções, os estudantes também registraram as possíveis dúvidas surgidas durante a pesquisa. Logo após, fizemos um círculo, a fim de que cada equipe expusesse suas análises e 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 apresentavam 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 sobre o quão difícil é a confecção desse material. Nesse momento, abrimos espaço para discutirmos sobre as diferentes características que ele pode apresentar. Posteriormente, entregamos um modelo de ficha lexicográfica (Apêndice 1) a ser preenchida de acordo com a pesquisa que eles realizaram no dicionário.

Cada grupo registrou a cabeça do verbete, 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 *Dicionário Sinônimos Offline*<sup>323</sup> para *Android*.

---

<sup>322</sup> Em sala de aula, optamos por utilizar o termo não científico “palavra”, a fim de não entrarmos em especificidades teóricas não oportunas para a atividade proposta. Compreendemos, assim, a “palavra” como uma unidade lexical com suas especificidades terminológicas. (POTTIER, 1978)

<sup>323</sup> Como apenas 54,5% dos participantes alegaram possuir celular e alguns deles disseram só utilizar em casa, realizamos a atividade na Sala de Informática com acesso também ao programa “Dicionário Sinônimos”. Disponível em: <<https://www.sinonimos.com.br>>. Acesso em: 08-2017. Aqueles que não levaram o aparelho pediram que fosse ensinado o passo a passo para baixar o aplicativo em casa.

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.

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 equipe analisou que “perseverante” poderia ser um de seus sinônimos. Entretanto, no texto, “teimosia” seria o mais adequado para a história.

Nessa atividade, observamos que os estudantes não se concentravam nas nossas explicações orais, que foram mais intensas na explicação sobre as características do Verbetes. As atividades de pesquisa e produções eram realizadas com bastante conversa, sem momentos de silêncio. Contudo, eles demonstraram mais empenho nessas ocasiões.

Segundo a avaliação dos participantes, a atividade foi considerada boa, sendo que eles se sentiram entusiasmados para executar todas as etapas. Contudo, relataram uma grande dificuldade em pesquisar no dicionário, uma vez que não têm 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.

<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 livro didático.</li><li>• Produzir cartaz, com a utilização dessas unidades lexicais, em relações antonímicas de contraste, de acordo com a temática textual, trazida pelo livro didático.</li></ul>
<b>Descrição</b>	A partir de um grupo de lexias utilizadas no texto selecionado no livro didático, 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> <sup>324</sup> .
<b>Tempo previsto</b>	5 horas/ aula.

**Atividade 2 – Produção de texto, a partir das relações antonímicas**

Após uma conversa inicial sobre o conteúdo temático do texto selecionado, pedimos para que os estudantes lessem o informativo “O que você pode fazer para ajudar” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 241). 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. O texto apresentava palavras positivas e negativas em relação às ações de sustentabilidade.

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. Formamos 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*.

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”.

Nessa etapa, mostramos outras fichas com possíveis antônimos dos lexemas apresentados: bioindecipostável; consumo inconsciente, irracional, leviano; preservação, conservação, descontaminação; funcional, reciclável; aproveitamento; um lado da folha; embalagem descartável; lixo molhado, orgânico; produtos ensacados; e desperdiçar. Pergun-

---

<sup>324</sup> Este jogo encontra-se disponível gratuitamente em português-brasileiro no sistema operacional (SO) *Linux*. Caso a escola tenha como sistema operacional o *Windows*, é possível baixar o programa por meio do link: <http://www.baixaki.com.br/site/dwnld10895.htm>. Nesse caso, ele virá na versão em inglês.

tamos se o numeral “um” poderia ser considerado o oposto de “dois”: foi unânime a resposta negativa.

Nesse momento, explicamos que os antônimos não precisavam indicar, necessariamente, um conjunto de palavras opostas, mas poderiam representar palavras que estão em diversas formas de contraste. 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 pesquisa, explicações e análises, demos início ao jogo *KWordQuiz*.

A plataforma desse jogo permite que o professor selecione as palavras que irá trabalhar, registrando-as em colunas. A seguir, encontra-se o *layout* dessa plataforma, com os registros das palavras trabalhadas na coluna da esquerda e os antônimos analisados na coluna da direita:

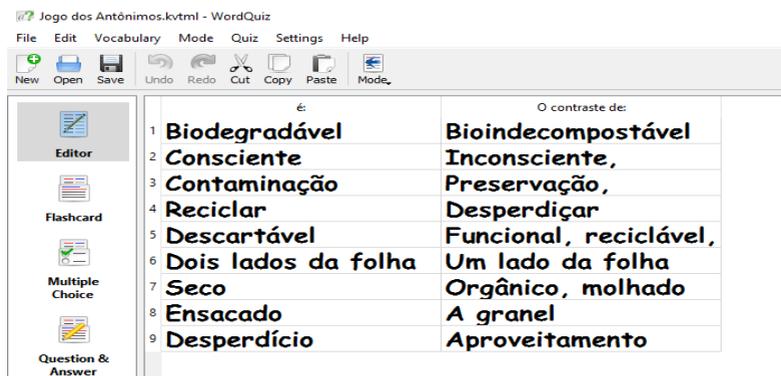


Imagem 1 – *Layout* da plataforma do jogo *KWordQuiz*

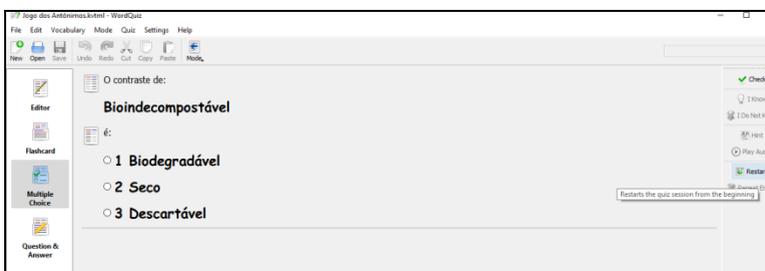
Com as palavras registradas, a própria plataforma organiza o jogo. Ele poderá ocorrer de três formas, sendo necessário somente que seja selecionado o modo desejado.

No modo *Flashcard*, aparece uma palavra para que o estudante verbalize o seu antônimo.



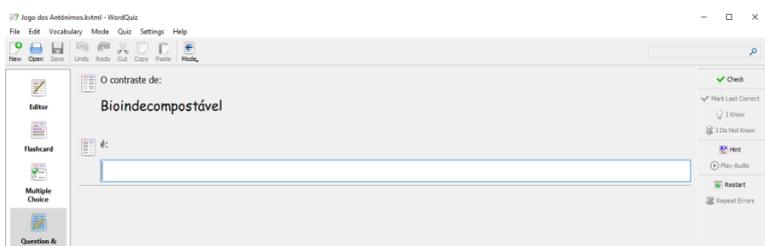
**Imagem 2 – Layout do modo Flashcard**

A forma *Multiple Choice* permite que se escolha o antônimo em um rol de múltiplas opções:



**Imagem 2 - Layout do modo Multiple Choice**

A terceira forma do jogo é chamada de *Question and Answer*. Ne-la, os estudantes visualizam a palavra e são levados a escrever o seu antônimo:



**Imagem 3 – Layout do modo Question and Answer**

Com as ferramentas materiais disponíveis, formamos dois grupos para o jogo. Iniciamos com a fase fácil da plataforma, 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 os jovens se empolgassem com a atividade. Nessa fase, eles não poderiam mais fazer as anotações em seus cadernos. Desse modo, essa regra proporcionou uma maior concentração e silêncio durante as respostas.

A última fase foi a mais difícil, pois eles teriam de dizer o antônimo e digitar a palavra para depois checar no programa a adequação ou a inadequação. 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 participantes. 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. Assim, oferecemos tais direcionamentos e orientamos que as atividades poderiam ser elaboradas tanto com a antonímia quanto com a sinonímia.

Após o jogo, eles se reuniram com as fichas que tínhamos apresentado. Nesse momento, os estudantes propuseram que, em vez de cartaz, mostrando o que podemos “curtir” ou “não” em relação ao trato com o meio ambiente, reuníssemos em 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.

Essa atividade foi avaliada pelos participantes como divertida e sem dificuldade de compreensão. Em uma das avaliações, um estudante registrou que: “(...) não queria que acabasse porque a gente gostou (...) se fosse para ficar a tarde toda, eu ficaria”.

Os aprendizes relataram, ainda, gostar da competitividade, mas reconheceram que vencer o jogo não era o mais importante, como disse uma outra estudante: “(...) eu aprendi que não importa se ganha ou não, mas sim se diverte”. Por fim, no momento de socialização, os participantes concluíram que a palavra do dia foi “bioindecipostável”, devido ao

significado, tamanho e por eles nunca terem imaginado que ela poderia ser o antônimo de “biodegradável”.

## 6. *Considerações finais*

Na proposição das atividades, observamos que os estudantes possuem um alto nível de interesse em conhecer novas unidades lexicais. Apesar da pouca idade, das dificuldades encontradas durante as pesquisas, os registros e as discussões, os participantes compreendem que essas ações colaboram para uma abertura de novas possibilidades de uso de sua própria língua.

Destarte, acreditamos que esse viés do ensino das relações semânticas, em nossos estudos delimitado à sinonímia e à antonímia, pode contribuir para o desenvolvimento das competências comunicativas dos aprendizes. Isso porque a ampliação e a apropriação de vocabulário oferecem subsídios aos estudantes para que haja um maior domínio textual, seja no campo de leitura ou produção.

Todavia, para que os exercícios cumpram o seu papel no ensino, é necessário que haja frequência de atividades de ampliação de vocabulário. Além disso, é preciso que se trabalhe as características e as especificidades das relações semânticas, de modo que as atividades estejam situadas em contextos discursivos.

Observamos, ainda, que é importante que os estudantes assumam uma postura ativa diante da construção do conhecimento léxico-semântico. Percebemos que tal conduta pode ser favorecida com o trabalho de leitura, análises, pesquisas em dicionário, registros e discussões coletivas. Dessa forma, há uma diminuição nas teorizações unilaterais do conhecimento, que passa a ser elaborado coletivamente.

Por fim, consideramos que se os livros didáticos contemplassem diversas questões envolvendo o ensino da sinonímia e da antonímia, envolvendo o uso dos dicionários, por exemplo, nossos estudantes poderiam ter a oportunidade de ampliar o seu vocabulário. Se isso não ocorre, cabe ao professor intervir nesse material, suplementando os exercícios encontrados ou, até mesmo, elaborando novas atividades.

Atualmente, há um considerável número de títulos de dicionários escolares disponíveis no mercado, em razão do processo desenvolvido pelo Ministério da Educação, que culminou no Programa Nacional do

Livro Didático – dicionário escolar (BRASIL, 2012). Esse programa avalia e seleciona obras que sejam adequadas às faixas etárias dos estudantes e que, em seguida, serão distribuídas nas escolas públicas brasileiras. Desse modo, aproveitar esse material, conciliando-o a uma postura ativa do professor diante do livro didático, pode ser um caminho para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, por meio do ensino das relações semânticas sinonímicas e antonímicas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Aparecida. Relações de significação nas unidades lexicais. In: CARVALHO, Nelly Medeiros; SILVA, Maria Emília Barcellos da. *Anais do 1º Encontro Nacional do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL*. Recife, 1998, p. 19-40.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: MEC, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens*, 6º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e semântica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LYONS, John. *Semantics*. Inglaterra: Cambridge, 1977.

PICOCHÉ, Jacqueline. *Précis de Lexicologie Française: l'étude et l'enseignement do vocabulaire*. Paris: Nathan Univeristé, 1977.

POTTIER, Bernard. *Linguística geral: teoria e descrição*. Tradução e adaptação portuguesa de Walmirio Macedo. Rio de Janeiro: Presença/Universidade Santa Úrsula, 1978.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

VILELA, Mário. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina, 1994.

## APÊNDICE 1

<b>Exemplo de ficha lexicográfica</b>	
Cabeça do verbete	
Etimologia	
Categoria gramatical	
Definições	
1	
2	
3	
Sinônimos	Exemplos
1	
2	
3	