

Antonímia e organização lexical em rede no 1.º CEB: proposta didática com recurso a narrativas bimodais e à realidade aumentada

Adriana Baptista¹

Escola Superior de Media Artes e Design - P. Porto
uniMAD - Unidade de Investigação em Media Artes e Design, P.Porto

Celda Morgado

Escola Superior de Educação - P. Porto
CLUP – Centro de Linguística da Universidade do Porto
inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, ESE/P. Porto

José António Costa

Escola Superior de Educação - P. Porto
CLUP – Centro de Linguística da Universidade do Porto
inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, ESE/P. Porto

João Azevedo

Escola Superior de Media Artes e Design-P. Porto
uniMAD - Unidade de Investigação em Media Artes e Design, P.Porto

Joana Querido

Escola Superior de Educação-P. Porto

Inês Oliveira

Escola Superior de Educação-P. Porto,
CLUP – Centro de Linguística da Universidade do Porto
inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, ESE/P. Porto

Luís Leite

Escola Superior de Media Artes e Design-P.Porto
uniMAD - Unidade de Investigação em Media Artes e Design, P. Porto

Iolanda Ribeiro

Universidade do Minho, Centro de Investigação em Psicologia

RESUMO

Neste artigo, apresentamos uma proposta didática para o ensino das relações semânticas múltiplas entre palavras, para o 1.º CEB, com o auxílio da Realidade Aumentada. Propõe-se que a aprendizagem das relações semânticas entre palavras não se fundamente em relações antonímicas binárias, sob pena de se instalar nas crianças o pensamento dicotómico. Através de três narrativas bimodais, são questionadas as possibilidades de organização lexical, colocando pares de palavras aparentemente dicotómicos em contextos textuais diversos, que criam relações de gradação ou

¹ Endereço de contacto: adrianabaptista@ese.ipp.pt, mab@esmad.pt

sinonímia, comprometendo a inevitabilidade de organização/interpretação antonímica binária, assim como as negativas consequências do seu ensino a crianças em idades precoces.

Palavras-chave: antonímia; narrativas verbais, bimodais e multimédia; ensino da língua; 1.º CEB.

ABSTRACT

In this paper, it will be presented a didactic proposal for teaching word multiple relationships, in primary school, including Augmented Reality tools.

It is proposed that semantic relations learning is not based on antonymic binary relations, which would promote a dichotomous thought in children. Through three bimodal narratives, possibilities of lexical organization were questioned, placing apparent dichotomous pairs of words in contexts of occurrence that may admit gradation or synonymy as semantic relations, thus compromising the inevitability of binary antonymic organization/interpretation, but also the negatives consequences of such kind of teaching to early age children.

Keywords: antonyms; verbal, bimodal and multimedia narratives; language teaching; Primary school teaching.

Todas las palabras tienen a su alrededor una red de asociaciones que las conectan con otros términos.”

Stephen Ullmann (1964, p. 476)

Considerações introdutórias

Este artigo resulta da apresentação de um dos produtos elaborados no âmbito do Projeto *Língua e Cidadania: das relações entre palavras ao conhecimento do mundo*, coordenado por Adriana Baptista, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian (Projeto LIN/145558/2016) e inscrito no Centro de Investigação e Inovação em Educação (inEd) da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE-P.Porto) e desenvolvido em colaboração com a Unidade de Média Artes e Design (uniMAD) da Escola Superior de Média Artes e Design do mesmo Politécnico (ESMAD-P.Porto). Os produtos enunciados e descritos, neste texto, foram apresentados ao Fórum Interno P.PORTO 2019, *Formação e inovação pedagógica no P.PORTO*, integrando o eixo temático *Relação Ensino-Aprendizagem e Investigação*.

Sendo possível que a noção de contraste (de itens lexicais, de semas e de morfemas) subjaza a relações lexicais de natureza diversa (Baptista, 2006), a abordagem das relações semânticas entre palavras no 1.º CEB tem-se confinado ao ensino da antonímia e da sinonímia binárias nos dois primeiros anos de escolaridade (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), relegando para ciclos posteriores a hiperonímia e a holonímia, e outras relações de base múltipla, e perpetuando um ensino dicotómico e descontextualizado (Baptista, Choupina, Costa, Querido & Oliveira, 2017). Foi esta constatação que constituiu a grande motivação deste projeto, pretendendo-se, assim, investigar, numa perspetiva de interação Léxico, Cultura e Cidadania, as dimensões linguística e pedagógica das relações semânticas entre palavras (nomeadamente, a oposição, a hierarquia, a inclusão e a semelhança) e das relações morfológicas (família de palavras). Quisemos, também, perceber de que modo o Léxico Mental é parcialmente responsável pelo processamento cognitivo do Mundo ou Mundos, reais e imaginários, e das interações e relações entre os sujeitos e os objetos que os habitam.

Uma das principais propostas deste projeto visa motivar o ensino dos antónimos de forma a não instalar nas crianças um pensamento redutor e dicotómico. A alternativa proposta, e apresentada neste artigo, envolve, desde o 1.º ano/EB, o ensino prioritário das relações semânticas múltiplas entre palavras, valorizando a meronímia e a hiponímia, a par das relações morfológicas, de forma contextualizada, em narrativa, e considerando as vantagens pedagógicas dessas estratégias de organização lexical para a compreensão dos valores semânticos e para o desenvolvimento da cidadania.

Neste artigo, evidenciaremos os contributos da investigação em diferentes áreas para a elaboração de propostas didáticas. Neste sentido, neste projeto, foram questionadas as possibilidades intuitivas, nas crianças, de organização lexical através da compreensão de três narrativas verbais, com ilustrações retoricamente complexas, capazes de constituir um texto bimodal híbrido, que colocam pares de palavras aparentemente dicotómicas em contextos de ocorrência que podem admitir relações semânticas de gradação ou mesmo de sinonímia. Algumas palavras usadas no texto narrativo fazem surgir nos personagens sistematicamente a dúvida sobre o seu valor dicotómico e comprometem o entendimento de que é inevitável a organização/interpretação antonímica binária e que o seu ensino em anos iniciais de escolaridade seja um benefício para o conhecimento e compreensão do mundo, assim como evidenciam as negativas consequências desse ensino para a representação mental e para a construção da cidadania participada nas crianças. Para evidenciar a densidade semântica dos pares apresentados habitualmente em exercícios pedagógicos como dicotómicos foram elaboradas para as narrativas bimodais estratégias de realidade aumentada, para serem utilizadas como ferramentas pedagógicas inovadoras, em contexto de aprendizagem do 1.º CEB. Nesta proposta, o texto visual contribui para a possibilidade de visionar relações de gradação entre palavras de uma mesma área semântica (partilham um mesmo sema) e não de duplicar a hipótese de antonímia binária. As aplicações de realidade aumentada exigem, como mostraremos, uma leitura de várias possibilidades de organização dos pares lexicais que ocorrem no âmbito das narrativas e a compreensão da densidade semântica através do visionamento de hipóteses diversificadas.

O artigo encontra-se estruturado em três partes nucleares: primeiramente, apresentaremos uma reflexão sobre o ensino das relações semânticas entre palavras e faremos uma breve contextualização teórica da temática, apresentando criticamente a noção de oposição e alguns dos tipos de opostos possíveis em contextos linguísticos diversificados e específicos; seguidamente, faremos uma breve apresentação da motivação e dos objetivos do projeto do qual esta proposta didática resulta, enquanto um dos seus produtos, e, finalmente, faremos uma descrição da proposta didática e das fases de elaboração, testagem e validação. Fecharemos o texto com algumas conclusões e as referências de base à investigação.

1. A antonímia e as relações lexicais entre o ensino e a investigação

As relações semânticas entre palavras configuram um conjunto significativo de possibilidades, envolvendo a oposição, a hierarquia, a inclusão e a semelhança, descritas na literatura há algumas décadas (Lyons, 1977; Ostrá, 1987; Coseriu, 1991) e com várias *nuanças*. Nesta secção, procuraremos descrever esses matizes, considerando a investigação conduzida em várias áreas da Linguística e que nem sempre é, ainda, reinvestida em contexto pedagógico. Na verdade, apesar da heterogeneidade e da complexidade que caracterizam as relações lexicais, o ensino deste tema começa, logo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, por uma abordagem redutora da antonímia e da sinonímia.

1.1. O ensino da antonímia no 1.º CEB

Esta abordagem redutora está presente não só em manuais e práticas escolares, mas também em alguns materiais auxiliares, em parte como consequência do que é possível observar nos documentos enquadradores do ensino em Portugal. As práticas de um ensino dicotómico, e descontextualizado linguisticamente, das relações de oposição têm início, de um modo implícito, em materiais direcionados, inclusive, para a Educação Pré-escolar, como podemos observar pelo exemplo presente na Figura 1.

Os termos relativamente aos quais se solicitam contrastes surgem descontextualizados, sem evocação clara de contextos concretos de possível utilização, certamente mais significativos para o público-alvo. Por outro lado, o suporte icónico nem sempre é inequívoco, cenário particularmente complexo pelo facto de muitas crianças destinatárias deste produto não dominarem ainda as regras do código escrito, o que é suscetível de confinar o acesso ao referente tendo apenas em consideração a dimensão visual. O par de imagens alusivas a *noite/dia*, por exemplo, poderá, atendendo às imagens, ser facilmente *traduzido* como *lua/sol*, ícones efetivamente presentes. Não só os (supostos) índices são passíveis de leituras diversas e, portanto, mais do domínio do simbólico, como cognitivamente são suscetíveis de evocar representações díspares e múltiplas:

é possível ver a lua com a luz do dia ainda presente e há vários dias nublados em que a visibilidade do sol fica claramente comprometida.



Figura 1. Material sobre contrastes, em formato puzzle, manuseável por crianças a partir dos 3 anos

Também numa perspetiva linguística se levantam problemas a partir deste material. Os contrastes presentes não se limitam, do ponto de vista do mundo que configuram, da conseqüente organização do Léxico Mental e da sua tradução linguística, a uma dicotomia. Assim, entre o *dia* e a *noite* encontramos o *crepúsculo* e, ao lado de *gordo* e *magro*, identificamos *gordíssimo*, *magríssimo* ou *esquelético*, situações com evocação lexical disponível. Mesmo se tal não se verificar lexicalmente, é possível construir linguisticamente uma escala que contemple, em cenários pragmaticamente justificados, *meio-cheio* e *meio-vazio* ou *meio-aberto* e *meio-fechado*, sendo tal uma questão, muitas vezes, de perspetiva física ou relativa a juízos de valor subjetivos. Quantas vezes o *gordo* para uns é o *magro* para outros e até a mesma pessoa, em grupos diferentes, se identifica mais com um *epíteto* ou com outro, reagindo, igualmente, a estereótipos sociais que tendem a penalizar ou a sobrevalorizar, dependendo das comunidades em causa e das épocas históricas, um determinado ideal estético com base na aparência física.

Alguns destes problemas são comuns ao exercício apresentado na Figura 2, que recolhemos em recursos didáticos destinados ao 1.º CEB e apresentamos como exemplo mais prototípico neste âmbito (cf. dados apresentados em Baptista et al., 2017).

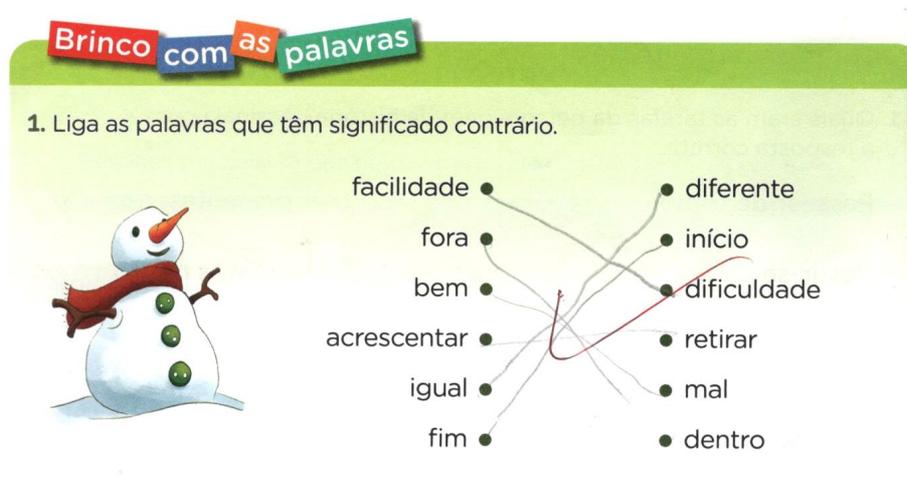


Figura 2. Exercício sobre antónimos [Fonte: manual de Português de 2.º ano de escolaridade, edição 2012]

Quando se pede aos alunos que identifiquem “palavras que têm significado contrário”, reduz-se o mundo de possibilidades a uma visão dicotômica. Apesar de *contrário* ser diferente de *contraditório*, aquilo que se espera, neste exercício, é que as crianças vejam apenas dois lados de uma moeda e não uma *paleta* com diversas cores, como se as experiências de cada um se reduzissem ao *bem* e ao *mal*, à *facilidade* e à *dificuldade*, ao *igual* e ao *diferente*. Tal cenário, como veremos na secção 3, conflitua com as evidências relativas à organização do Léxico Mental do indivíduo e compromete, por isso, um ensino cientificamente sustentado e pedagogicamente significativo das relações semânticas entre palavras.

Até mesmo uma eventual e produtiva ponte entre léxico, semântica e morfossintaxe é aqui desvalorizada, surgindo as palavras distribuídas aleatoriamente, quando seria possível organizá-las tendo em consideração as classes a que pertencem e os vários *itens lexicais* com que cada uma pode relacionar-se de acordo com determinadas variações sémicas.

Esta situação está presente em diversos recursos didáticos, mas também em documentos reguladores do ensino, designadamente nos *Programas e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), ainda em vigor, apesar da adoção das *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018). Nos conteúdos previstos para os 1.º e 2.º anos, secções G1 e G2 (domínio *Gramática*), prevê-se o reconhecimento de sinónimos e antónimos (Buescu et al., 2015, p. 10 e 12) e, no 3.º ano, secção G3, apenas se referem sinónimos e antónimos (Buescu et al., 2015, p. 15), sem qualquer especificação quanto à competência a mobilizar. Nas metas correspondentes, encontramos, no âmbito do descritor “Compreender formas de organização do léxico”, referência à capacidade de “verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto” (Buescu et al., 2015, p. 47 e 52), para os dois primeiros anos, e, para o terceiro, “identificar relações de significado entre palavras: sinónimos e antónimos” (Buescu et al., 2015, p. 57). Esta é, em conjunto com a *família de palavras*, a única menção às relações lexicais ao longo do 1.º CEB, deixando para momentos posteriores relações de hierarquia e de inclusão eventualmente mais produtivas e cognitivamente mais significativas e reduzindo, sob um único lexema (*antónimos*), um conjunto de possibilidades de relações de contraste que os itens lexicais podem estabelecer. É dessa variedade que procuraremos dar conta na subsecção seguinte.

As *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018) configuram um cenário diferente, que recuperaremos no ponto 2, quando apresentarmos os produtos do projeto que estamos a desenvolver, na medida em que este documento incorporou algumas sugestões que incluímos num parecer dirigido à DGE, durante o período de consulta pública, e que redigimos enquanto docentes que formam educadores e professores do Ensino Básico. Privilegia-se aí, como veremos, uma referência a *relações múltiplas* entre palavras, valorizando uma complexidade de que agora nos ocuparemos, coligindo informação proveniente de uma investigação interdisciplinar no âmbito da Linguística.

1.2. Relações de oposição e antonímia

As relações de oposição inscrevem-se num quadro mais amplo de relações lexicais que podem ocorrer ao nível do significante (homonímia, homografia, homofonia, paronímia) e ao nível do significado (identidade e inclusão; oposição e exclusão – Cruse, 2001).

Esta constatação permite-nos, desde logo, equacionar variadas possibilidades de analisar situações de correspondência entre itens lexicais, salvaguardando, contudo, que a linguagem é arbitrária e que, por isso, as relações lexicais não correspondem necessária e diretamente às relações do mundo. No ensino, como vimos, e até nos estudos lexicológicos, é, contudo, por vezes, confundido o *significatum* (conteúdo linguístico) com o *designatum* (realidade extralinguística), como constatou, por exemplo, Coseriu (1991).

Temos a consciência de que as oposições, ainda que pobres e falaciosas, ajudam a visibilizar a dimensão semântica, porquanto a oposição é uma noção central nos estudos sobre o Léxico e na organização do Léxico Mental, estando subjacente a outros tipos de relação. No âmbito do hiperónimo *árvores de fruto*, por exemplo, *macieira* e *pereira* aproximam-se como hipónimos, mas opõem-se porque dão origem a frutos diferentes (e evidenciam propriedades diversas). De um ponto de vista estrutural, o valor dos significados resulta, assim, das oposições em que participam (Gutierrez-Ordoñez, 1996).

Será, por isso, mais produtivo analisar esta questão tendo em consideração os matizes instituídos em situações comunicativas particulares, marcadas por condições pragmático-enunciativas e contextuais específicas. Em português, *fresco* pode opor-se a *quente* (tempo) ou a *seco* (pão), de tal modo que o *pão fresco* pode estar *quente*. *Seco*, por outro lado, pode organizar-se numa *família* de múltiplas relações com outros lexemas em função do contexto (linguístico e situacional), como é possível verificar na Tabela 1. É este dinamismo semântico-pragmático cuja exploração pedagógica apresentaremos na secção 3, mobilizando outros exemplos, que defendemos para o ensino do Léxico e das relações semânticas entre palavras.

Tabela 1. Exemplos de palavras que podem fazer par com seco em diferentes contextos e áreas

Vinhos	Humidade	Vegetais	Cabelo	Carácter	Físico	Madeira
Doce	Seco	Seco	Seco	Seco	Seco	Seca
Meio-doce	Húmido	Fresco	Normal	Duro	Enxuto	Verde
Seco	Molhado	Verde	Oleoso	Meigo		
Meio-seco		Murcho		Falador		

Os opostos são, assim, termos que instauram incompatibilidades de um tipo especial, ou seja, são termos contrastantes que diferem em dimensões específicas, ou, mais especificamente, que ocorrem “entre componentes semânticos (semas, na terminologia estruturalista) das unidades e não entre as unidades globalmente consideradas” (Teixeira, 2005, p. 21).

Assim, é viável admitir, igualmente, que

toute opposition antonymique repose, elle aussi, sur une dimension de ressemblance. Il n'est donc pas possible de considérer l'antonymie comme un degré maximum de la différence de sens, comme on est parfois tenté de le faire, mais plutôt comme une des manifestations de la tendance à la dichotomisation (Ostrá, 1987, p. 11).

Tendo em consideração os estudos conduzidos por diversos autores (Lyons, 1977; Ostrá, 1987; Coseriu, 1991; Gutierrez-Ordoñez, 1996; Cruse, 2001), procurámos elaborar uma tipologia de oposições, que assenta sobre uma distinção básica entre binárias e não binárias e distingue termos contrários de termos contraditórios.

Assim, dentro dos opostos binários, encontramos lexemas que, na base, estabelecem uma relação contraditória, de tal modo que a afirmação de um item implica a negação de outro e vice-versa. Identificamos, aqui, os opostos complementares ou não graduáveis (*vivo/morto; abrir/fechar*), os opostos reversos, conversos ou simétricos (*pai/filho; comprar/vender*), os opostos direcionais (*entrar/sair*), os opostos privativos (*útil/inútil*) e os opostos pragmáticos (*macho/fêmea*). Estes últimos podem, sob certas condições contextuais, admitir contrastes múltiplos com itens não contraditórios, como se verifica quando, por exemplo na área da saúde, juntamos ao regime público e ao regime privado possibilidades como *semipúblico* e *semiprivado*.

No âmbito dos opostos não binários, integramos aqueles que admitem uma gradação e estabelecem entre si uma relação contrária, mas não contraditória: a afirmação de um implica a negação de outro, mas o contrário não é obrigatório. Assim, *ser alto* significa *não ser baixo*, mas *não ser baixo* não significa forçosamente *ser alto*; ao lado de *alto* e *baixo* podemos encontrar *médio, enorme, ínfimo*. Temos aqui um subtipo de opostos não binários que se designam como antónimos ou graduáveis, estando a antonímia em sentido estrito confinada a esta aceção, embora em sentido lato possa abarcar outros tipos de oposição. Como sabemos, é frequente, em situações de ensino (cf. subsecção 1.1.), estes termos serem reduzidos a oposições binárias, procedimento, como vemos, equívoco e redutor. Os outros dois subtipos aqui integrados são os resultantes de seriações e ordens (*primeiro, segundo, último*) e os opostos cíclicos (*janeiro, março...*).

Apresentámos, de forma sintética, uma possibilidade de classificação dos opostos, permitindo-nos equacionar cenários diversificados quando analisamos as relações lexicais em contexto. Por muito que, por vezes, os termos opostos sejam mencionados em pares, é importante ter a consciência que essa visão pode limitar a consciência de que o mundo é plural e heterogéneo e admite leituras múltiplas e igualmente válidas. O ensino dicotomizado e *cinzento* destas questões pode conduzir a cristalizações lexicais desadequadas,

cenário que procuramos problematizar através do projeto desenvolvido em contexto pedagógico e que agora avaliaremos.

2. Língua e Cidadania: das relações entre palavras ao conhecimento do mundo

O projeto designado *Língua e Cidadania: relações entre palavras e conhecimento do mundo* (Referência: LIN/145558/2016) foi financiado pelo Programa Gulbenkian 2016, na área *Projetos de Investigação em Estudos Avançados em Língua e Cultura Portuguesas*, da Fundação Calouste Gulbenkian, e cuja equipa integra os investigadores Adriana Baptista (coordenadora), João Azevedo e Luís Leite, docentes da Escola Superior de Média Artes e Design do Politécnico do Porto, Celda Morgado, Inês Oliveira, José António Costa e Joana Querido, da Escola Superior de Educação do mesmo Politécnico, e Iolanda Ribeiro, docente e investigadora da Universidade do Minho.

Da experiência de docentes de Português e formadores de educadores e professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, na área da Linguística e da Didática da Língua Materna, por parte de alguns dos investigadores do projeto, e após pesquisa científica e pedagógica, percebeu-se que a abordagem didática que é feita ao estudo das unidades que compõem o Léxico do português e as relações semânticas e morfológicas que se estabelecem entre elas condiciona a aquisição de conhecimentos cientificamente corretos e o desenvolvimento de competências linguísticas e de competências de cidadania nas crianças. A apresentação destes conteúdos sobre relações semânticas entre palavras e estratégias de organização do Léxico nos documentos oficiais e reguladores do ensino nem sempre reflete os avanços científicos verificados no seio da Linguística Educacional. Foi esta perspetiva que nos levou a equacionar as várias dimensões implicadas no estudo do Léxico e das relações entre unidades lexicais. O ponto de partida foi o conceito de família de palavras e as suas indefinidas fronteiras com os conceitos de campo semântico e de campo lexical, dado que se trata de conteúdos e/ou formas de organização do Léxico abordados explicitamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico (cf. Buescu *et al.*, 2015) e que levantam frequentemente dúvidas a professores e a alunos. Assim, em Choupina, Baptista e Costa (2013), enunciámos algumas problemáticas correlacionadas com o conceito de família de palavras e a associação que pode estabelecer com as relações semânticas entre palavras, procurando – num diálogo entre a Linguística, a Linguística Aplicada e a História da Língua – combinar informações de natureza sincrónica e diacrónica e refletir sobre as implicações que aqueles contributos podem trazer ao ensino do português.

Com a publicação das *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012) e subsequente *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2015), sentiu-se uma maior necessidade de especificar os conceitos de antónimos, merónimos e hiperónimos, quer pela importância que têm na estruturação da informação lexical, no que ao Léxico Mental diz respeito, quer pelo papel que desempenham no desenvolvimento de conceções do mundo e de comportamentos e/ou pensamentos em cidadania. Esta busca pela especificação destes conceitos e a defesa de uma abordagem didática das relações semânticas focada nas relações múltiplas, em detrimento da antonímia e da sinonímia binárias, foram pilares que nortearam a leitura que fizemos dos documentos em discussão pública intitulados *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018), da disciplina de Português, do 1.º ao 6.º ano de escolaridade (cf. Parecer redigido por Morgado, Baptista, Costa, Querido & Oliveira, 2018).

O projeto *Língua e Cidadania* teve como objetivos:

- i) analisar, numa perspetiva de interação do Léxico, da Cultura e da Cidadania, a dimensão linguística e pedagógica das relações semânticas entre palavras e das relações morfológicas e etimológicas;
- ii) perceber de que modo o Léxico Mental é parcialmente responsável pelo processamento cognitivo do Mundo ou Mundos, reais e imaginários, e das interações e relações entre os sujeitos e os objetos que os habitam;
- iii) contribuir, pela sensibilização dos docentes e educadores, para a redução do pensamento dicotómico e das representações sociais estioladas nas crianças;
- iv) promover a compreensão das implicações cognitivas da manipulação precoce de merónimos e hipónimos, em contextos pedagógicos.

Incluiu, no seu desenvolvimento:

- i) o levantamento e a sistematização das estratégias pedagógicas e dos contextos de oportunidade pedagógica para a lecionação e apresentação gráfica de conteúdos gramaticais, como família de palavras, campo semântico e campo lexical, em contexto de sala de aula e em materiais pedagógicos diversos;
- ii) a reflexão crítica sobre a organização e interdependência pedagógica destes conteúdos e sobre o *timing* do seu aparecimento na estrutura curricular dos programas de português no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- iii) a reflexão sobre o modo como estes conceitos são transversais a outros conteúdos ministrados no 1.º Ciclo;
- iv) a realização de um estudo piloto de investigação-ação para a reorganização da ordem de apresentação de conteúdos que suportam a aprendizagem das noções de sinonímia e de antonímia no sentido de desencadear um pensamento não dicotómico na leitura do mundo, flexível e questionador, capaz de construir uma cidadania responsável, suportada em mapas mentais lexicais com organizações rizomáticas e inclusivas e não em opostos exclusivos;
- v) a elaboração de material pedagógico capaz de oferecer a Educadores e Professores possibilidades de abordagem da temática dos antónimos de forma a promover a reflexão sobre a língua e a construção de significados em contexto de narrativa e complexidade sintagmática que leve as crianças à elevação do pensamento e da sua formação;
- vi) o uso de ferramentas da Realidade Aumentada, associadas aos produtos pedagógicos, de modo a aumentar, visivelmente, a plasticidade da língua e as possibilidades de entendimento da complexa organização do Léxico Mental.

Um dos primeiros estudos realizados no âmbito do projeto *Língua e Cidadania* foi a observação e análise de gramáticas e manuais escolares. Foram consultados e analisados 409 materiais (físicos e digitais), sendo 164 gramáticas e 245 manuais. Os primeiros dados permitiram-nos perceber que o maior número de ocorrências no que se refere às relações entre palavras recai sobre as relações semânticas de antonímia e sinonímia binárias e as relações morfológicas de famílias de palavras, sendo que tais itens são, frequentemente, apresentados de forma descontextualizada, em listas ou colunas (cf. Baptista et al., 2017).

Deste primeiro estudo exploratório, concluímos haver necessidade de elaboração de materiais didáticos que apresentem de forma contextualizada (e, se possível, bimodal) os itens lexicais em relações múltiplas e não em opostos binários. Foi nesta linha que o projeto continuou a desenvolver-se, no sentido de vir a disponibilizar (em alternativa às estratégias constantes dos manuais escolares e das gramáticas) o léxico em contexto de narrativa, de complexidade sintagmática, e não em listas, em tabelas ou colunas, sem relação com o contexto semântico e morfossintático que um enunciado e um texto, nomeadamente, narrativo, instalam.

Dada a complexidade associada à relação entre, por um lado, a compreensão das dimensões cognitivas de aquisição e desenvolvimento do Léxico e, por outro, o ensino explícito das relações semânticas entre palavras e das estratégias de organização do Léxico, nomeadamente no âmbito das diferentes componentes de compreensão na Leitura, várias têm sido as apresentações dos resultados deste projeto (publicações e outros produtos) e a sua divulgação junto de diferentes públicos:

- i) 1 livro (em fase de conclusão)
- ii) 1 publicação pedagógica:
 - a. 3 narrativas verbais, ilustradas
 - b. aplicação multimédia (em fase de conclusão)
- iii) 1 artigo em revista internacional (Baptista; Choupina; Costa; Oliveira; & Querido, 2018)
- iv) 1 artigo em atas de evento
- v) 9 Apresentações orais em congresso (nacional e internacional)
- vi) 7 trabalhos de estudantes de mestrado (mestrados profissionalizantes da ESE)

vii) Instrumentos de recolha de dados:

- *Inquérito a Educadores e Professores de 1.º CEB*
- *Grelha de análise de manuais e gramáticas dos 1.º e 2.º CEB*
- *Fichas de trabalho para estudo exploratório com alunos de 2.º ano*

A publicação pedagógica encontra-se em fase de conclusão, tendo sido já elaboradas as narrativas verbais que colocam pares de palavras aparentemente dicotómicos em contextos de ocorrência que podem admitir relações semânticas múltiplas, de gradação ou mesmo de sinonímia, comprometendo a possibilidade de interpretação estritamente antonímica, e excluindo a possibilidade de exclusivos opostos binários. No subponto seguinte, apresentaremos as etapas de elaboração desta ferramenta pedagógica, desde a fase de construção das narrativas verbais, passado pelas narrativas ilustradas e, finalmente, pela transformação em narrativas multimédia.

3. Proposta didática para o 1.º CEB

3.1. As narrativas bimodais: *Pensar muito com poucas palavras* (Baptista [autor] & Fernandes [ilustrador], 2017)

Como foi mencionado anteriormente, a fim de disponibilizar um produto pedagógico que apresentasse os itens lexicais contextualizados e que potenciase o pensamento sobre relações múltiplas ao nível semântico, foram elaboradas três narrativas verbais (autora: Adriana Baptista). Cada uma das narrativas foi pensada e construída em torno de áreas semânticas distintas. Tal como podemos verificar pelos itens presentes nos campos lexicais apresentados abaixo na Figura 3, havia, em cada narrativa, um sema que agregava as palavras que se pretendeu colocar em contextos de ocorrência cujas relações semânticas múltiplas são possíveis, inibindo, assim, uma interpretação exclusivamente antonímica, e nunca permitindo uma interpretação das palavras em questão sob a relação de opostos binários, dadas as situações específicas em que as palavras ocorrem nas narrativas: na primeira narrativa, o sema é “idade”; na segunda, é “estética”, e, na terceira, as palavras relacionam-se por via dos semas “localização” e “movimento”.

Sema “idade”		Sema “estética”		Semas “localização” e “movimento”	
1.ª narrativa	adulto	2.ª narrativa	lindinho	3.ª narrativa	entrar
	novato		feito		lá
	idoso		grotesco		aqui
	velhinho		formoso		fora
	júnior		espetacular		chegar
	novinho		feioso		cá
	avelhado		belo		dentro
	maior		hediondo		ali
	novíssimo		lindíssimo	sair	
	novo		horível	partir	
	velho		feíssimo		
	velhadas		lindo		
	jovem				
	velhíssimo				
	sénior				
	velhote				

Figura 3. Campos lexicais de base à construção das três narrativas verbais

Essas narrativas foram, posteriormente, ilustradas (ilustrador: Nicolau Fernandes), criando assim narrativas bimodais. Pretendeu-se que a ilustração alargasse a estratégia de pensamento e de associação rizomática das palavras utilizadas e continuasse a elevar a diversidade de contextos de sua ocorrência já promovidos pelo texto verbal. Assim, o texto visual aproveita a plasticidade semântica dos itens lexicais, ampliando os

conceitos e as relações de semelhança e/ou oposição múltiplas que se podem estabelecer entre palavras que ilusoriamente são tidos, no ensino, como pares de opostos e ilustradores de situações reais contrárias. Na primeira narrativa, por exemplo, o sema que agrupa as palavras no mesmo campo lexical é “idade”, sendo que se pretendeu desmontar os tradicionais pares que ocorrem em materiais didáticos (cf. Baptista et al., 2017), como novo/velho, jovem/adulto, entre outros. Apresentamos, a seguir, excertos da primeira narrativa verbal antonímica.

Pensar muito com poucas palavras

O Rui anda a matutar em algumas palavras.

Tem a sensação de que, em certas conversas, as mesmas palavras podem ter significados diferentes, como se pertencessem a casas distintas e estivessem separadas por um muro; outras vezes, palavras diferentes parecem estar do mesmo lado do muro, ou andar a saltar de um lado para outro; noutras alturas, também pensa que as palavras se põem a subir uma escada, cada uma num degrau da escada, mas todas ligadas.



O Rui é o filho mais novo da Sara e do Miguel, mas como é o primo mais velho, não pode discutir estas dúvidas de palavras com os seus primos porque alguns nem falam sequer.

O Rui é o filho **mais novo** da Sara e do Miguel, mas não pode discutir estas dúvidas de palavras com os seus primos. No meio deles, é o primo **mais velho** e alguns... nem sequer falam.

Hoje a professora Amélia usou a palavra “**velho**” muitas vezes.

Disse que os meninos não deviam estragar o pão **fresco** do almoço, mas se quisessem podiam dar migalhas de pão **velho** aos pardais. Claro que o Rui percebe que o “pão **velho**” é o pão que não é feito no próprio dia e sabe que o pão fresco não

é pão frio e, sim, o pão fofo, mas fica a pensar se a palavra “**velho**” tem muitos sentidos ou se o sentido é sempre o mesmo. [...]

Adriana Baptista, *Pensar muito com poucas palavras....*(excerto)

Na terceira narrativa, os semas unificadores são “localização” e “movimento”. Os pares tradicionalmente apresentados como dicotómicos figuram em contextos diversificados de significação e são, por exemplo, entrar/sair, entrada/saída, cá/lá. Transcrevem-se alguns excertos abaixo da terceira narrativa verbal antonímica.

Pensar muito com poucas palavras

Ontem, a professora Amélia falou a toda a turma sobre a vida dos meninos dos países em guerra.

E explicou que a infância destes meninos está cheia de medo e de desgostos e que a alegria **saiu** da vida deles para nunca mais **entrar**.



Claro que o Rui ficou a pensar nas palavras da professora e quando chegou a casa perguntou à mãe se quando a alegria **parte** da vida de alguém nunca mais **volta**.

A mãe nem sabia como lhe havia de explicar o que a professora queria dizer para que ele percebesse que a alegria não tem vontade própria.

— Sabes, Rui, o que a Professora Amélia quer dizer é que quando um país está em guerra, ninguém sente alegria.

Claro que a Rita tentou animar o Rui e explicou que algumas famílias estão a fugir dos países em guerra à procura da alegria em outros países e que já **chegaram** alguns desses meninos a Portugal.

Mas a Professora Amélia tinha dito que os países próximos dos países em guerra estão a fechar as fronteiras.

— Se os meninos **saírem** do país deles e não puderem **entrar** no país vizinho onde ficam?

— Ó Rui, se eles **saíram** do país deles é porque **entraram** no país vizinho. Se não os deixarem ficar nesse país, têm de voltar para trás ou seguir para outro país.

Pronto, já começou a confusão das palavras.

— Então, **entrar** e **sair** é a mesma coisa? Ao mesmo tempo que se **entra** também se **sai**?

— Claro, quando os meninos **partem** do país deles, **chegam** sempre a outro país. [...]

Adriana Baptista, *Pensar muito com poucas palavras....*(excerto)

Podem ser ouvidos outros excertos das mesmas narrativas nos áudios 1 e 2, a seguir apresentado.



[Áudio 1](#)



[Áudio 2](#)

3.2. Estudo exploratório para testar e avaliar a compreensão lexical de pares de palavras tradicionalmente usados como antónimos binários

No sentido de percebermos como intuitivamente as crianças organizam graficamente as palavras e como as estruturam e relacionam linguisticamente, desenvolvemos um estudo exploratório. Neste estudo, participaram quatro turmas de 2.º ano do 1.º CEB, organizadas em dois grupos de trabalho: a um grupo de crianças foram dadas as palavras de base utilizadas na construção das narrativas (cf. campos lexicais apresentados na Figura 3) de forma descontextualizada e em lista, sem qualquer contacto com as narrativas; a outro grupo de crianças foram dadas as mesmas palavras descontextualizadas e em lista; contudo, foram expostas às narrativas bimodais (com projeção das narrativas em PowerPoint e leitura pelo investigador) e a uma sessão de estimulação da reflexão a partir de questões reflexivas sobre o conteúdo das narrativas e o significado contextual de algumas das palavras, previamente ao desenvolvimento das tarefas dadas.

A tarefa, para ambos os grupos de crianças, consistia em dispor as palavras de cada campo lexical no espaço diagramático dado, de acordo com três estratégias gráficas diferentes disponibilizadas em simultâneo às crianças: [1] dois sacos; [2] dez conjuntos de cabides com duas extremidades cada; [3] escadas com vários degraus (cf. Figura 4).

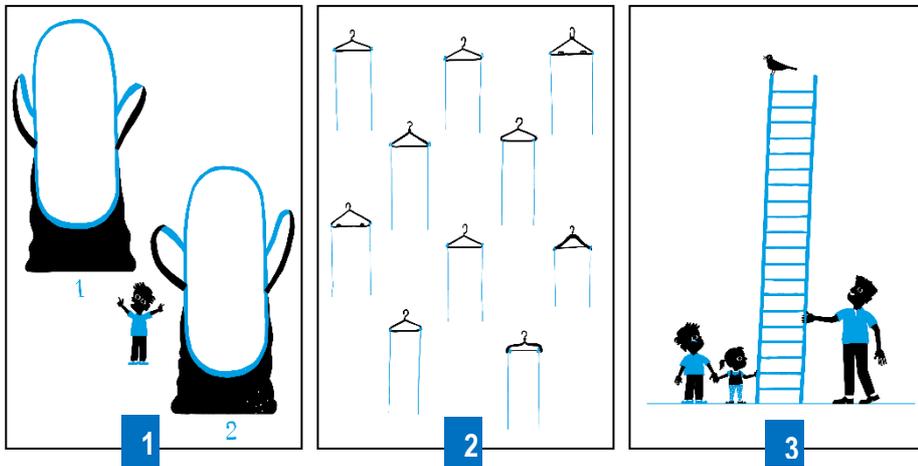


Figura 4. Estratégias diagramáticas disponibilizadas às crianças para disporem as palavras de cada campo lexical das narrativas

As crianças seguiram diferentes estratégias gráficas, dispondo as palavras dos vários campos lexicais de formas muito variadas, além de colocarem um número também variável de palavras em cada espaço por estratégia.

Na Figura 5, apresentam-se alguns exemplos de resolução das crianças de 2.º ano cujo estímulo foi apresentado em lista e não ouviram ler as narrativas, nem participaram na sessão de reflexão lexical, na estratégia diagramática dos 2 sacos: podemos perceber, de imediato, que estas crianças, intuitivamente, não dispõem as palavras aos pares, nem colocam o mesmo número de palavras em cada saco.

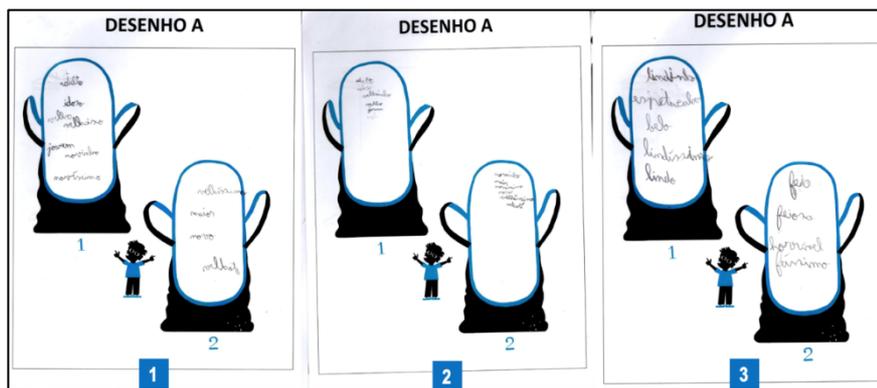


Figura 5. Exemplos de disposição das palavras na estratégia gráfica de dois sacos por alunos de 2.º ano cujo estímulo foi apresentado em lista e não ouviram ler as narrativas

Nas Figuras 6 e 7, apresentamos exemplos da resolução das tarefas por alunos de 2.º ano, dispondo as palavras nas estratégias gráficas de 10 cabides e de dois sacos, respetivamente. Estas crianças tiveram o estímulo apresentado em narrativas, ouvindo ler as narrativas verbais, observando as ilustrações e participando nas sessões de compreensão na Leitura das mesmas e reflexão lexical.

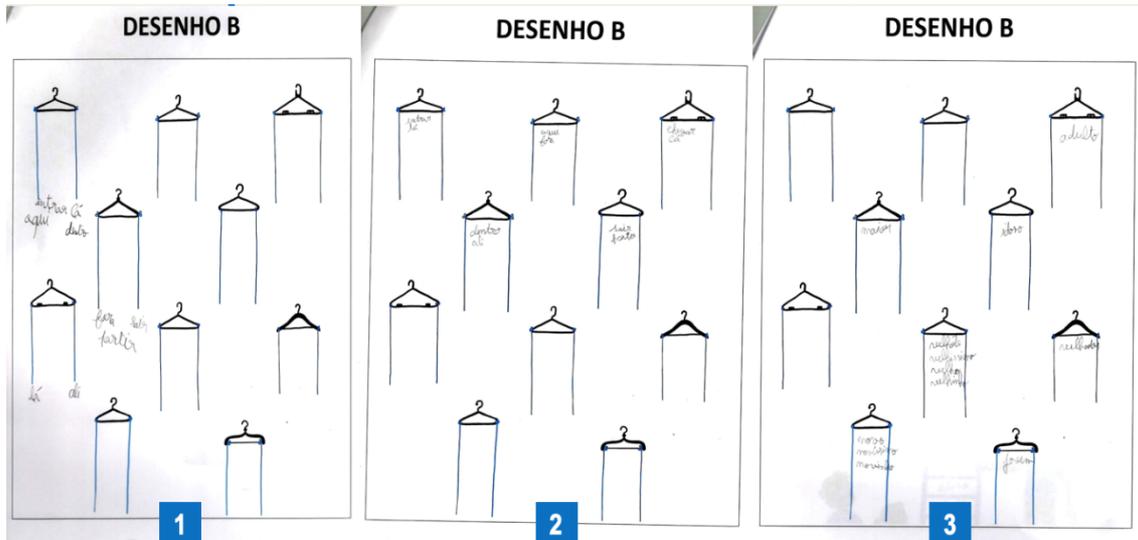


Figura 6. Exemplos de disposição das palavras na estratégia gráfica de 10 cabides por alunos de 2.º ano cujo estímulo foi apresentado contextualizado, ouvindo ler as narrativas verbais, observando as ilustrações e participando nas sessões de compreensão na Leitura e de reflexão lexical

Na figura 6, as crianças registam um número variável de palavras nos cabides e em locais diferentes dos cabides: em [1] preenchem apenas três cabides (um com quatro palavras, outro com três e outro com duas); em [2] usam cinco cabides (todos com duas palavras); em [3] fazem registos em sete cabides, deixando os iniciais em branco (cinco cabides com uma palavra, um com quatro palavras e outro com três); apenas em [1] as palavras são dispostas nas extremidades dos cabides, no fim da linha vertical.

Na Figura 7, verificamos, igualmente, grande variedade no uso do espaço gráfico colocado ao dispor da criança e no número de palavras registadas: em [1], a criança preenche ambos os sacos; porém, o saco 1 tem maior número de palavras; em [2], a criança deixa o saco 2 em branco, registando palavras dentro e fora do saco 1; em [3], a criança preenche ambos os sacos (com maior número de palavras no saco 1) e apresenta uma justificação da sua opção fora dos sacos, em baixo.

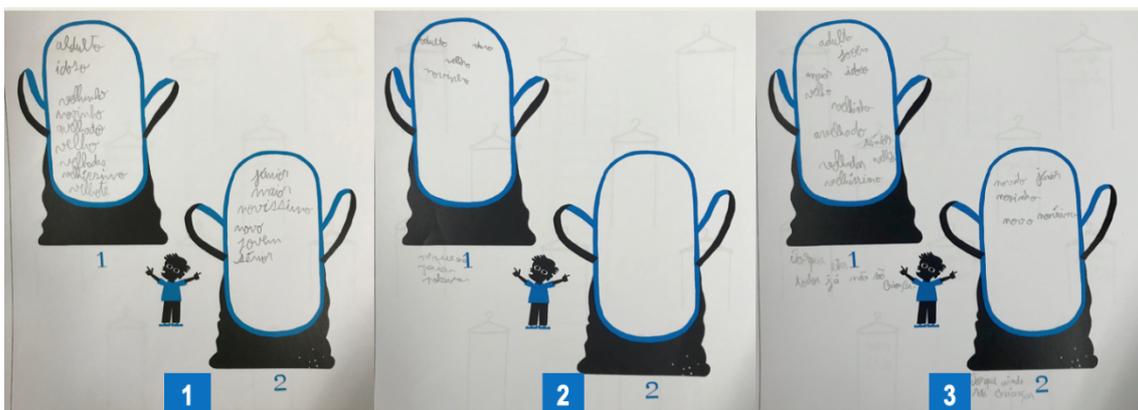


Figura 7. Exemplos de disposição das palavras na estratégia gráfica de dois sacos por alunos de 2.º ano cujo estímulo foi apresentado contextualizado, ouvindo ler as narrativas verbais, observando as ilustrações e participando nas sessões de compreensão na Leitura e de reflexão lexical.

Não tendo ainda sido feito o tratamento total dos dados quer na vertente gestão do espaço e registo diagramático das palavras, quer na vertente linguística, critério fundamental para entender os critérios intuitivos que subjazem à organização do léxico das crianças, pudemos perceber que as crianças não organizam inevitavelmente as palavras aos pares, nem as colocam diagramaticamente em extremos ou pontos espaciais que nos façam acreditar que as consideram antónimos binários. Parece haver maior diversidade de estratégias de gestão do espaço e maior número de palavras nos grupos formados pelas crianças cujo estímulo foi apresentado contextualizado linguisticamente, ouvindo ler as narrativas verbais, observando as ilustrações e participando nas sessões de compreensão na Leitura e de reflexão lexical. No entanto, será necessário um tratamento mais alargado dos dados para poder retirar conclusões definitivas.

3.3. Ferramenta multimédia de Realidade Aumentada

As narrativas bimodais foram, posteriormente, apoiadas por estratégias multimédia. Para o efeito, socorremo-nos de uma aplicação para dispositivos móveis que, através do uso da Realidade Aumentada, se torna capaz de potenciar o pensamento infantil sobre as múltiplas relações associativas que o Léxico autoriza. Estas estratégias não se limitam, de modo nenhum, apenas a ampliar, animar ou transmutar cromaticamente a ilustração fixa. O que se pretende, de facto, é que a Realidade Aumentada permita tornar óbvia a complexidade cognitiva da antonímia lexical, manipulando a imagem para que esta exiba as relações associativas da palavra e a possibilidade de ocorrência de palavras distintas no mesmo contexto e para a mesma ação, vista (ou não) de perspetivas diferentes.

Para utilizar esta aplicação basta apontar a câmara do dispositivo para as ilustrações (cf. Fig. 8).

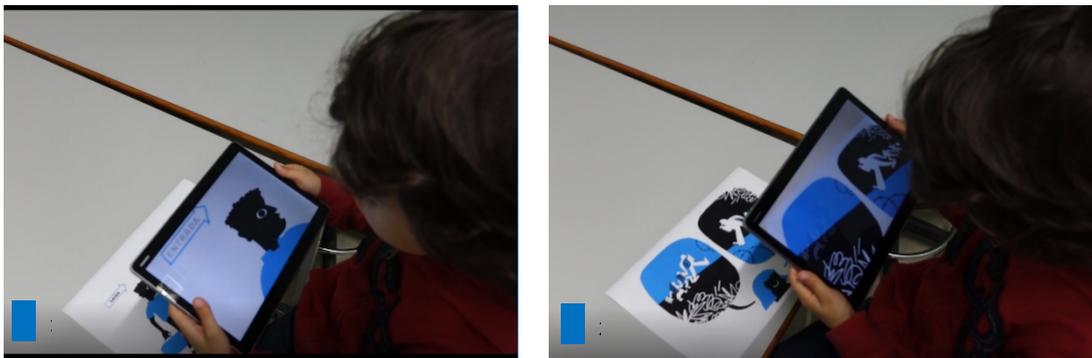


Figura 8. Exemplos de utilização da aplicação de Realidade Aumentada por meio de um Tablet em duas das ilustrações: em [1], a palavra saída, presente na ilustração fixa, transmuta-se para entrada, na ilustração em Realidade Aumentada, sem que nada na ilustração fixa se altere ou pareça paradoxal; em [2], elidem-se na Ilustração de Realidade Aumentada personagens presentes na imagem fixa para que se perceba que o par de palavras entrar e sair se coadunam com a mesma ação e são a mesma ação vista de perspetivas diferentes e não ações antagónicas, necessitando da utilização de palavras distintas apenas por questões pragmáticas.

As ilustrações funcionam como marcadores fiduciais e, assim que as principais referências da imagem sejam reconhecidas, surgem imediatamente no ecrã imagens virtuais com movimento que, sobrepondo-se às ilustrações fixas, possibilitam elevar a leitura visual a mais do que uma duplicação do texto verbal. Isto permite pensar cada palavra com mais do que um sentido e, em simultâneo, ilustra a sua plasticidade semântica, o que a torna passível de ser usada em contextos diferentes, sejam de semelhança, sejam de oposição (parcelar e/ou de gradação), sejam de inclusão ou hierarquia, nas suas múltiplas relações com outras palavras, por uma rápida compreensão e apropriação em redes associativas.

Na verdade, com este produto promove-se o visionamento de situações (fixas e em movimento) em que a complexidade semântica do Léxico, em contexto linguístico e situacional (real e imaginário), se torna visível para além de pensável.

Antonímia e organização lexical em redes no 1.º CEB

Vídeo 1.

Esta aplicação é compatível com dispositivos Android e estará disponível, em breve, na Google Play Store.

Considerações finais

O ensino precoce de um binarismo antitético, em diversas áreas, mas especificamente no âmbito da aquisição e desenvolvimento lexicais, poderá criar nas crianças um reducionismo cognitivo, favorecendo um movimento inverso ao natural, aprendendo na língua noções que recriam falsas situações e relações entre os elementos que habitam o Mundo(s), e que tende a projetar no próprio Mundo, o que, na nossa perspetiva e com base nos resultados da investigação levada a cabo no âmbito deste projeto, prejudica a perceção de outros tipos de relações entre palavras mais produtivas e mais adequadas à realidade.

Se o conhecimento intuitivo das crianças não parece confinar-se a estruturas de oposição binária, como ficou evidente pelos dados recolhidos no estudo exploratório aqui brevemente apresentado, e que teve como principal objetivo testar e validar a proposta didática das narrativas bimodais, não faz sentido que o ensino as encaminhe nessa direção, apresentando os antónimos e os sinónimos binários como conteúdos gramaticais nucleares nos dois primeiros anos do 1.º CEB.

Esta convicção da equipa de investigadores foi apresentada no parecer que redigiu aos documentos em discussão pública intitulados *Aprendizagens Essenciais*, da disciplina de Português do 1.º ao 6.º ano de escolaridade (Morgado et al., 2018). Desta forma, as *Aprendizagens Essenciais* (documentos finais) de Português, dos 1.º e 2.º anos de escolaridade, sugerem já uma mudança de paradigma, ao substituírem os termos antónimos e sinónimos por relações múltiplas, contudo apenas ocorrerá (ou se efetivará) mediante práticas de ensino das relações lexicais múltiplas cientificamente sustentadas, encarando os usos lexicais como um exercício pleno de significação e associação e de uma cidadania proactiva e responsável.

REFERÊNCIAS

- Baptista, A. (2006). Dicotomias credíveis: com as palavras m'enganam. Comunicação apresentada no Encontro A Leveza sem peso nem medida. Encontro de Homenagem à Dr.ª Maria José Frias, da ESE/IPPorto sob o mote do texto "A Leveza" de Italo Calvino.
- Baptista, A.; Choupina, C.; Costa, J. A.; Oliveira, I.; & Querido, J. (2018). All Different But Not All Opposite: Contributions To Lexical Relationships Teaching In Primary School. *Turkish Online Journal of Educational Technology 1*, Especial, 141 - 148. ISSN 2146-7242.
- Baptista, A.; Choupina, C.; Costa, J. A.; Querido, J.; & Oliveira, I. (2017). As relações entre unidades lexicais e o ensino da antonímia. In *International Conference on Research in Education*. Porto: Politécnico do Porto. URL: <https://porto-icre2017.eventqualia.net/pt/pt/>
- Baptista, A. [autor]; & Fernandes, N. [ilustrador] (2017). *Pensar muito com poucas palavras*. Narrativas bimodais como proposta didática do ensino das relações semânticas de antonímia para o 1.º CEB. In Baptista, A. (org.) (no prelo). *Língua e Cidadania: relações entre palavras e conhecimento do mundo*.

- Articulação entre a investigação e o Ensino-Aprendizagem das relações semânticas múltiplas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Buescu, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R.; & Magalhães, V. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Choupina, C.; Costa, J. A.; & Baptista, A. (2013). Palavras em rede: diálogos entre Linguística Aplicada e História da Língua no ensino e na aprendizagem do português. In Teixeira et al. (org.) *Ensinar e Aprender Português num mundo plural*. Escola Superior de Educação Santarém e Universidade Federal Uberlândia. ISBN: 978-972-9434-06-8.
- Coseriu, E. (1991). *Princípios de semântica estrutural*. Segunda edición. Madrid: Editorial Gredos.
- Cruse, D. A. (2001). The Lexicon. In M. Aronoff & J. Rees-Miller (Eds.), *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Direção Geral de Educação - MEC (2018). *Aprendizagens essenciais de Português*. Documentos do 1.º ao 6.º ano de escolaridade. Lisboa: Ministério da Educação. Acessível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues.pdf
- Gutierrez-Ordoñez, S. (1996). *Introducción a la semántica funcional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Letra, C.; & Borges, M. (2012). *O Mundo da Carochinha 2*. Manual de Português de 2.º ano de escolaridade. Lisboa: Gailivro
- Lyons, J. (1977). *Semantics* (vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Morgado, C.; Baptista, A.; Costa, J. A.; Querido, J.; & Oliveira, I. (2018). *Parecer sobre os documentos em discussão pública intitulados "Aprendizagens Essenciais" de Português do 1.º ao 6.º ano*. Referência OFC/PR/092/2018.
- Ostrá, R. (1987). Structures lexicales et oppositions sémantiques. *Études romanes de Brno XVIII*, 9-18.
- Teixeira, J. (2005). Relações linguísticas de antonímia: O insucesso da Lógica e o valor da cognição humana. In M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira, & A. S. Lemos (Orgs.), *Ciências da Linguagem: 30 anos de investigação e ensino*. Braga: Universidade do Minho.
- Ullmann, S. (1964). *Semântica. Uma introdução à ciência do significado*. Tradução de J. A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

